

ISSN 2074-9848



БАЛТИЙСКИЙ РЕГИОН

2010

3 (5)

Калининград
Издательство
Российского государственного университета имени Иммануила Канта
2010

Калининград:
Изд-во РГУ
им. И. Канта, 2010.
124 с.

Учредители:

Российский
государственный
университет
им. Иммануила Канта

Санкт-Петербургский
государственный
университет

Точка зрения авторов
может не совпадать
с позицией
учредителей

© Коллектив авторов, 2010

© Издательство РГУ
им. И. Канта, 2010

А. П. Клемешев, д-р полит. наук, проф., зав. кафедрой политологии и социологии, ректор РГУ им. И. Канта — **сопредседатель**, *К. К. Худoley*, д-р ист. наук, проф., декан факультета международных отношений, проректор по международным связям СПбГУ — **сопредседатель**, *С. С. Артоболевский*, д-р геогр. наук, проф., зав. отделом экономической и социальной географии Института географии РАН, *В. Г. Барановский*, д-р ист. наук, проф., чл.-кор. РАН, зам. директора ИМЭМО РАН, *К. Веллман*, д-р, исполняющий обязанности директора отдела по вопросам исследований мира и конфликтов Института социальных наук Университета Христиана-Альбрехта, г. Киль (Германия), *А. В. Кортунов*, канд. ист. наук, президент АНО «ИНО-Центр», *К. Люхто*, проф., директор Пан-Европейского института высшей школы экономики, г. Турку (Финляндия), *В. А. Мау*, д-р экон. наук, проф., ректор Академии народного хозяйства при Правительстве РФ, *А. Ю. Мельвил*, д-р филос. наук, проф., проф. кафедры прикладной политологии, декан факультета прикладной политологии Государственного университета — Высшая школа экономики, *Р. М. Нуреев*, д-р экон. наук, проф., зав. кафедрой экономического анализа организаций и рынков Государственного университета — Высшая школа экономики, *А. О. Чубарьян*, проф., акад. РАН, директор Института всеобщей истории РАН, *А. Е. Шаститко*, д-р экон. наук, проф., генеральный директор фонда «Бюро экономического анализа», проф. экономического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова

Редакционная коллегия

Н. В. Каледин, канд. геогр. наук, доц., декан ф-та географии и геоэкологии, проректор по учебной работе СПбГУ — **сопредседатель**, *Г. М. Федоров*, д-р геогр. наук, проф., зав. кафедрой социально-экономической географии и геополитики, проректор по научной работе РГУ им. И. Канта — **сопредседатель**, *Н. Г. Бабенко*, д-р филос. наук, доц., директор Института русского языка и культуры РГУ им. И. Канта, *С. И. Богданов*, д-р филос. наук, проф., проф. кафедры общего языкознания, декан факультета филологии и искусств СПбГУ, *Ю. М. Зверев*, канд. геогр. наук, доц., директор Института Балтийского региона РГУ им. И. Канта, *М. В. Ильин*, д-р полит. наук, проф., зав. кафедрой сравнительной политологии МГИМО (У) МИД РФ, *Э. Кнаппе*, начальник отдела «Региональная география Европы», Институт землепользования им. Лейбница, г. Лейпциг (Германия), *В. А. Колосов*, д-р геогр. наук, проф., зав. лабораторией геополитических исследований Института географии РАН, *Ю. В. Косов*, д-р филос. наук, проф., зав. кафедрой международных отношений Северо-Западной академии государственной службы, *Н. М. Межевич*, д-р экон. наук, проф., проф. кафедры европейских исследований факультета международных отношений СПбГУ, *Т. Пальмовский*, д-р географии, проф., директор Института географии, зав. кафедрой географии регионального развития Гданьского университета (Польша), *Н. Г. Скворцов*, д-р социол. наук, проф., декан факультета социологии, проректор по научной работе СПбГУ

СОДЕРЖАНИЕ

От редакционного совета	7
Международное сотрудничество в области высшего образования	8
<i>Клемешев А. П., Гареев Т. Р.</i> Стратегические перспективы развития университета в эксклавном регионе России	8
<i>Худолей К. К., Новикова И. Н., Ланко Д. А.</i> Инновационное образование для Балтийского региона: опыт российско-финляндского трансграничного университета	21
<i>Пивовар Е. И.</i> Межгосударственные образовательные форумы как фактор укрепления глобального гуманитарного сотрудничества	29
<i>Сергеев А. М., Рыжкова И. В.</i> Специфика интернационализации высшей школы в рамках «Северного измерения»	33
<i>Эверт Ш.</i> Двигатели регионального строительства. Влияние региональных политических организаций на сотрудничество университетов в регионе Балтийского моря	50
<i>Гуцин А. В., Левченков А. С.</i> Постсоветское пространство в современных образовательных проектах и программах	61
Образовательная система в странах Балтийского региона	66
<i>Воробьев А. В., Воронов В. В., Островска И. В.</i> Эффективность современной образовательной системы Латвии в оценках ее населения	66
<i>Кретинин Г. В.</i> Школьное образование в Литве и Литовской ССР (20-е — 50-е годы XX века)	76
Психологические аспекты инновационной деятельности в сфере образования	85
<i>Симаева И. Н.</i> Психологические риски для здоровья детей в современном образовании	85
Практический опыт реализации международных образовательных проектов	92
<i>Ионов В. В., Кропинова Е. Г.</i> Международная программа «Балтийский университет» на пороге 20-летия	92
<i>Ваулина С. С.</i> «Большое видится на расстоянии»: некоторые итоги сотрудничества филологов Варминьско-Мазурского университета и РГУ им. И. Канта	98

Рецензии	105
<i>Клемешев А. П., Гареев Т. Р.</i> Институциональные барьеры модернизации российского образования	105
Научная жизнь	114
Развитие политической науки в регионе Балтийского моря: исследова- тельские проекты и сетевое взаимодействие (<i>И. И. Жуковский, Д. Р. Нур-</i> <i>динова</i>)	114
Информация	117
Магистерская программа Российско-немецкого центра прикладной и компьютерной физики (АСОРphys) на базе Санкт-Петербургского госу- дарственного университета (<i>Д. Михель, В. Новиков, В. Троян</i>)	117
Сведения об авторах	119

CONTENTS



Preface	7
International cooperation in higher education	8
<i>Klemeshev A., Gareev T.</i> Strategic development of the university in the Russian exclave.....	8
<i>Khudoley K., Novikova I., Lanko D.</i> Innovation education for the Baltic region: the experience of the Finnish-Russian Cross-border University	21
<i>Pivovarov E.</i> International education fora as a factor for strengthening global cooperation in the Humanities	29
<i>Sergeev A., Ryzhkova I.</i> Specific features of internationalization of higher education in the framework of the Northern Dimension	33
<i>Ewert S.</i> Engines of region building? The Influence of Regional Political Organizations on University Co-operation in the Baltic Sea Region.....	50
<i>Gushin A., Levchenkov A.</i> Post-Soviet area in contemporary education projects and programmes	31
The system of education in the Baltic Sea countries	66
<i>Vorobev A., Voronov B., Ostrowska I.</i> The efficiency of the modern education system of Latvia as seen by the population	66
<i>Kretinin G.</i> School education in Lithuania and the Lithuanian SSR (1920s—1950s).....	76
Psychological aspects of innovations in higher education	85
<i>Simaeva I.</i> Psychological health risks for children during their education.....	85
The experience of implementing international projects and programmes in education	92
<i>Ionov V., Kropinova E.</i> “The Baltic University” programme at the threshold of its 20 th anniversary.....	92
<i>Vaulina S.</i> “The big picture is seen from a distance”: results of cooperation in Philology of the I.Kant State University of Russia and the Warmia and Mazury University	98
Reviews	105
<i>Klemeshev A., Gareev T.</i> Institutional barriers to modernization of higher edu-	105

Scientific life	114
The development of political science in the Baltic Sea region: research projects and networking (<i>I. Zhukovsky, D. Nurdinova</i>)	114
Information	117
Russian-German-Center for Applied and Computational Physics and Master Program (ACOPhys) at the St. Petersburg State University (<i>D. Mikhel, V. Novikov, V. Trojan</i>)	117
About authors	122

ОТ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА



Третий в 2010 г. выпуск журнала «Балтийский регион» посвящен весьма актуальной проблематике, относящейся к одному из приоритетных направлений государственной политики России, — инновационному развитию образования и науки. Издание приурочено к проведению 13—15 августа 2010 г. IV Балтийского образовательного форума. Эти форумы — ежегодно проводимые в Калининграде встречи ректоров ряда российских и европейских университетов с целью обмена опытом для повышения качества образования и выработки общей позиции по принципиальным вопросам развития высшего образования в Европе и мире. Форум способствует объединению усилий университетов России и зарубежной Европы в решении проблем интернационализации высшего образования в Европе. Четвертый форум — особый, поскольку на него приглашены руководители систем образования субъектов Российской Федерации. Совместная работа представителей системы образования разных уровней будет способствовать решению проблем интеграции высшего и общего образования в Европе.

В первом разделе журнала рассматриваются актуальные вопросы международного сотрудничества в сфере высшего образования. В нем представлены статьи ведущих ученых России (из Москвы, Санкт-Петербурга, Калининграда, Мурманска) и Германии. В продолжение темы в разделе «Практический опыт реализации международных образовательных программ» рассмотрены некоторые итоги программы «Балтийский университет» и сотрудничества филологов-славистов РГУ им. И. Канта и ВМУ в Ольштыне. В остальных разделах представлены работы, отражающие особенности образовательной системы некоторых стран Балтийского региона в исторической ретроспективе и на современном этапе, а также психологические аспекты инновационной деятельности в сфере образования.

МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО В ОБЛАСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.4

А. П. Клемешев

Т. Р. Гареев

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ УНИВЕРСИТЕТА В ЭКСКЛАВНОМ РЕГИОНЕ РОССИИ

Рассматриваются характеристики современных моделей университетов (глобальных, исследовательских, предпринимательских) и обсуждаются перспективы стратегического развития университета в уникальных условиях российского эксклава.

The article focuses on key characteristics of modern universities (global, research and entrepreneurial) ones. The authors discuss prospects of the strategic development of the university in the Russian exclave.

Ключевые слова: университет, стратегия развития, модернизация образования, эксклавный регион.

Key words: university, development strategy, modernization of education, exclave region.

Введение:

федеральная политика и роль современного университета

Выходя из затяжного трансформационного периода, Российская Федерация и ее стратегические партнеры на евразийском пространстве сталкиваются с новыми глобальными вызовами постсоветской эпохи. Эти вызовы финансового, технологического, военно-политического, культурологического характера требуют от общественных и государственных институтов адекватных механизмов реагирования и адаптации.

Один из таких механизмов — проводимая государством политика, направленная на формирование инновационной экономики (экономики, основанной на знаниях).

Ощувив на практике серьезное отставание открытой экономики России по ряду ключевых технологических направлений, государство предпринимает мобилизационные меры по воссозданию национальной инновационной системы (НИС): сформулированы приоритетные направления науки, технологии и техники Российской Федерации, приняты

ряд федеральных целевых программ¹, созданы профильные государственные корпорации. Однако, по общему признанию экспертов, национальная инновационная система формируется одновременно на нескольких уровнях — помимо органов государственной власти и профильных ведомств, активная роль должна принадлежать ведущим корпорациям, грантообразующим фондам, университетам, гибридным институтам, малым инновационным компаниям и т.д. [14].

В настоящий момент основные проблемы перехода к инновационной экономике связаны с теми элементами инновационной инфраструктуры, которые в рыночных условиях обладают известной степенью автономии от государственных структур.

Плановая система *эмулировала* инновационные отношения, характерные для рыночной социально-экономической системы, с помощью «вытягивающей» модели заказа на научно-технические разработки. Система академической или отраслевой науки при таком социальном устройстве государства, эмулирующего корпорацию, отличалась относительно высокой концентрацией ресурсов по избранным направлениям развития науки и техники. В современном обществе воссоздание такой модели крайне затруднительно, а сложившиеся российские компании транснационального масштаба пока не выполняют «общественного заказа» по стимулированию инновационной активности [2]. В развитых странах взрывной рост потребительского разнообразия, распространение культуры консюмеризма под воздействием информационных технологий сделали ведущими заказчиками инновационных разработок, наряду с государством и ВПК, транснациональные корпорации.

В модели инновационной экономики трансформируется роль современных университетов. Они конкурируют с другими общественными институтами, производящими знания и, чтобы оставаться конкурентоспособными, вынуждены воспринимать черты исследовательских (предпринимательских) университетов.

Приоритет исследований в модели реформирования университетов России уже достаточно широко признан не только среди университетской общественности России [см., например: 3], но и на государственном уровне².

Предмет рассмотрения в данной статье — проблема адаптации современных российских университетов к требованиям инновационной экономики. В прикладном аспекте внимание уделяется реализации фе-

¹ Например, ФЦП «Развитие инфраструктуры nanoиндустрии в Российской Федерации на 2008—2010 годы», «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития научно-технологического комплекса России на 2007—2012 годы», «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России (на 2009—2013 годы)» и др.

² На момент подготовки материала в России уже начала формироваться сеть национальных исследовательских и федеральных университетов. Принято решение о реализации инициатив по поддержке исследовательских проектов ведущих ученых, проектов сотрудничества промышленных предприятий и университетов, развитию инновационной инфраструктуры.

деральной миссии в процессе формирования конкурентоспособного университетского комплекса в эксклавном регионе России — Калининградской области. Для этого приводится краткий обзор состояния научно-образовательной системы региона, ее зависимости от исторического пути развития, а также конкурентные преимущества Калининградской области с точки зрения формирования инновационной инфраструктуры.

Глобальная модель конкурентоспособного университета

В одном из последних теоретических обобщений современной литературы об исследовательских университетах приводится восемь характеристик, вместе формирующих *новую глобальную модель* исследовательского университета XIX в. — *Emerging global mode (EGM)* [12]. Авторы данной работы выделяют следующие черты EGM:

- EGM-университеты видят свою миссию в преодолении границ государств, продвижении глобальных стандартов образования;

- EGM-университеты во все более возрастающей степени ориентируются на научные исследования;

- от членов университетского сообщества как основных производителей знаний ожидается переход от традиционной модели индивидуального познания к участию в междисциплинарных международных исследовательских сетях, нацеленных на решение «проблем реального мира»;

- университеты диверсифицируют свою финансовую деятельность, ориентируясь на многоканальное финансирование;

- университеты выстраивают новые отношения с правительственными органами и корпорациями в интересах экономического развития;

- университеты реализуют международные стратегии контрактации, привлечения студентов и администраторов;

- EGM-университеты вынуждены управляться с растущей внутренней сложностью в организации исследований, создавая междисциплинарные центры, пытаясь интегрировать исследовательские элементы в образовательные программы, а также формируя продвинутую технологическую инфраструктуру для научного поиска;

- университеты участвуют в деятельности международных неправительственных организаций (ассоциаций) для поддержки совместных исследований, мобильности преподавателей и студентов, а также международного признания дипломов.

Данные характеристики глобального исследовательского университета достаточно тесно связаны с характеристиками предпринимательского университета, сформулированными в 1990-х гг. в классической работе Б. Кларка [10]: усиленное управленческое ядро; дискретная финансовая основа; расширенная периферия развития; стимулирование академического ядра; предпринимательские убеждения и ценности.

Глобальные исследовательские университеты³ (как и предпринимательские университеты) являются лишь подмножеством всего многообразия образовательных учреждений, причем лишь малая их часть пока соответствует стандартам EGM. Однако данная не «репрезентативная», но лидирующая группа привлекает повышенное внимание со стороны академической и политической общественности.

По сути, это означает, что университетам, чтобы оправдывать свое существование и выполнять специфическую общественную функцию в меняющемся обществе, необходимо в значительной степени интегрировать черты моделей исследовательского и предпринимательского университетов (табл. 1).

Таблица 1

Различия между моделями производства знаний

Режим 1 (индустриальная экономика)	Режим 2 (экономика знаний)
Планы формируются в академической среде	Планы формируются в более широком контексте
Проблемы решаются в академическом секторе	Знания производятся в контексте их дальнейшего приложения
Организационные структуры иерархичные	Горизонтальные, гибкие организационные структуры
Система основана на постоянно действующих институтах	Основа системы — временные сети
Производство знаний осуществляется в специальных институтах	Производство знаний происходит в разных секторах экономики
Низкий уровень ответственности производителей знания	Высокий уровень ответственности и рефлексии
Система рецензирования (peer review) включает только представителей академического сообщества	Система рецензирования (peer review) включает разнообразных клиентов

Источник: [2, с.126].

³ Под *исследовательским университетом* в общем виде понимается университет, нацеленный на производство нового знания, а также на воспроизводство кадров высшей научной квалификации по широкому спектру дисциплин. Производство нового знания в научной и технической сфере — миссия данных учреждений. При этом исследовательские университеты могут давать массовое образование, предлагать услуги обществу, участвовать в прикладных разработках и технологическом трансферте, а также должны обеспечивать доступ к исследовательской инфраструктуре — библиотечным ресурсам, лабораториям, экспертной и административной поддержке. Модель исследовательского университета ассоциируется с американской системой, но все в большей степени распространяется в континентальной Европе и по всему миру.



Тенденция к концентрации и мобилизации ресурсов в сфере науки и университетского образования достаточно четко обозначилась в политике российского Правительства. Главные вызовы для федеральной политики реформирования университетского образования заключаются в том, чтобы избежать «механистической» концепции концентрации университетских комплексов, а также системно и последовательно адаптировать глобальные критерии современных университетов к российской практике. Как отметил Д. Александров, «один из центральных тезисов замечательной книжки Бертона Кларка про организацию высшего образования состоит в том, что старые учреждения образования и науки не реформируются. Они могут сами постепенно измениться за 40—50 лет вследствие конкурентных условий, а для проведения быстрых реформ нужно создавать новые» [1].

Как уже отмечалось, «предпринимательские» университеты Б. Кларка, а также глобальные исследовательские университеты привлекают внимание исследователей современных систем науки и образования [10; 12].

Однако возможности глобальных университетов малосовместимы с проблемами основной массы регионально ориентированных университетов, которые должны выстраивать собственные стратегии выживания, ориентируясь на приоритеты регионального (и макрорегионального) окружения. В своей работе об управлении «успешным» университетом М. Шетток подчеркивает кумулятивный характер развития в современной научно-образовательной системе — основным «фактором успеха является успех» [15].

Вынужденные реформы национальных систем образования и науки несут серьезную угрозу для менее успешных учреждений и организаций. В первую очередь в группу риска попадают периферийные образовательные системы.

Глобальные изменения в экономике и обществе влияют на политику регионов, пытающихся различными стимулами уменьшить последствия мобильности капитала. Глобализация изменяет рынки труда: увеличивается «гибкость» и неустойчивость трудовых контрактов, повышается спрос на ускоренную профессиональную переподготовку, что в свою очередь сказывается на индивидуальных настроениях занятых (растет общее чувство неудовлетворенности как системой образования, так и традиционными его форматами).

Данные проблемы заставляют регионы как бы «переоткрывать» заново роль *региональных университетов*. Университет, согласно современным западным моделям, признается институциональным ресурсом локального развития благодаря следующим характеристикам:

— во-первых, университеты пространственно не мобильны (особенно в условиях рыночной экономики, в которой их физическое перемещение достаточно дорого; кроме того, важная составляющая репутации университетов — их историческое наследие, тесно связанное с местностью);

— во-вторых, университеты являются передовыми узлами информационной и телекоммуникационной инфраструктуры (концентрация электронных ресурсов, баз данных и баз знаний, разнообразного программного обеспечения и сертификационных центров в данных областях);

— в-третьих, университеты могут обладать сложной технологической базой, потенциально полезной для инновационных разработок (но которую дорого содержать в рамках фирм);

— в-четвертых, в университетах концентрируется самая прогрессивная и привлекательная (во всех отношениях) часть общества — молодежь, — которая стимулирует развитие потенциала территории в спорте, культуре, сфере развлечений и отдыха;

— в-пятых, университеты «плюралистичны» в том смысле, что могут служить площадкой для обсуждения общественных проблем в любых форматах и на любом уровне социальной иерархии.

В современной России признание за университетами важной функции *ресурса локального развития* затруднено рядом объективных причин и стереотипов, а также незрелостью многих региональных университетов как институтов развития:

— во-первых, российским университетам все труднее выдерживать глобальную конкуренцию за *лучшие* кадры на международном уровне (даже в силу финансовых и языковых возможностей);

— во-вторых, исторически сложившаяся система организации научной сферы в России значительно ослабила инновационный потенциал университетов (за ними в социальном сознании закрепился приоритет образовательной деятельности и академизма, что контрастирует с современными потребностями);

— в-третьих, даже на уровне внешних атрибутов и материально-технической базы многие российские университеты не выдерживают конкуренции с развивающимися фирмами или учреждениями органов власти;

— в-четвертых, достаточно ригидная внутренняя организация и институциональные (прежде всего нормативные) ограничения делают университеты недостаточно гибкими для развития кооперации с организациями бизнеса и органами власти.

Совокупность перечисленных факторов вместе с традиционно упоминаемыми социальными проблемами (например, дефицит жилого фонда для сотрудников, низкие стимулы для учебно-вспомогательного персонала) увеличивают для региональных университетов риск попадания в «порочный круг» развития.

В то же время многопрофильные региональные университеты имеют потенциал для выполнения нескольких социальных функций, влияющих на глобальную *конкурентоспособность* регионов. Основные направления модернизации университетов, на наш взгляд, заключаются в следующем.

1. Университеты должны стать главными институциональными центрами, ответственными за формирование системы «гибкого» массового высшего образования. Это предполагает формирование крупных интегрированных университетских комплексов.

2. Университеты должны сконцентрироваться на двух типах магистерских программ:

— программах по приоритетным направлениям науки, технологии и техники (выпускники таких программ смогут найти себя в сфере научных исследований, в том числе за пределами региона);

— программах, специфических для потребностей данного региона (сформулированных региональными заказчиками). Максимальный синергетический эффект будет обеспечиваться при условии совпадения региональных и федеральных приоритетов.

3. Университеты должны поддерживать инфраструктуру по приоритетным направлениям науки, технологии и техники Российской Федерации. В этой связи на государственном уровне региональные университеты должны рассматриваться как центральный элемент *национальной* инновационной системы, понимаемой не только как инфраструктура коммерциализации разработок, но и как *среда подготовки творческих кадров, способных к инновациям*.

4. Для поддержки формирования *локальных инновационных систем* университеты должны получить больше автономии в учреждении структур по модели «тройной спирали», например технопарковых структур. Построение глобально конкурентоспособной (а не конъюнктурной) модели инкубирования в современной России предполагает наличие оборудования, соответствующего самому современному уровню технологии.

5. Университет может участвовать в формировании системы регионального маркетинга, в том числе выполнять роль информационно-культурного и спортивно-досугового центра (привлечение в регион молодежи, организация имиджевых мероприятий).

6. Университет должен обеспечивать потребности региона (в том числе потенциальные) в актуальных информационных ресурсах, отражающих современное состояние науки, технологии и техники в мировом масштабе (в первую очередь, поддерживая электронные научные библиотеки).

Важно отметить, что понятие традиционного классического университета уже не вмещает функции, которые должен выполнять *предпринимательский университет*. Границы между классическими, технологическими или отраслевыми университетами стираются, что приводит к формированию крупных университетских научно-образовательных комплексов [3]. Консолидация и реструктуризация университетских активов характерна для многих европейских стран.

Специфика Калининградской области как западного эксклавного региона России

Становление Калининградской области⁴ началось с послевоенного восстановления инфраструктуры бывшего Кёнигсберга и с освоения территории части Восточной Пруссии советскими переселенцами в 1945 г.

По темпам строительства и социального освоения территории создание Калининградской области можно отнести к числу достаточно успешных проектов национального масштаба, имевших мощный инновационный компонент.

Так, в 1958—1959 гг. для поддержки рыбопромыслового комплекса в Калининградскую область из Москвы был переведен технический институт рыбной промышленности, преобразованный в Калининградский технический институт.

В 1967 г. на базе Калининградского государственного педагогического института был создан Калининградский государственный университет, правопреемником которого сегодня является Российский государственный университет имени Иммануила Канта (РГУ им. И. Канта). Появление классического государственного университета позволило создать образовательные программы по широкому спектру естественнонаучных и социально-гуманитарных дисциплин. Самая западная область РСФСР в короткие сроки получила специалистов, сформировавших интеллектуальную основу социально-экономического развития территории.

Тем не менее естественные преимущества Калининградской области как центра концентрации научного потенциала не могли реализоваться в СССР: доминировала противоположная тенденция — тенденция выведения стратегических активов подальше от западных границ страны.

К 1990 г. экономика Калининградской области по сравнению с общероссийским уровнем носила менее индустриальный характер, более развита была транспортная и торговая инфраструктуры. Однако системная деградация традиционных отраслей привела к более глубокому, чем в среднем по России, кризису 1991—1995 гг. Она сопровождалась

⁴ Уровень урбанизации в Калининградской области — 77%. Около половины населения живет в агломерации вокруг областного центра. Калининград притягивает до 80% всех ресурсов региона (доля рабочих мест, предприятий, объемов производства). Площадь Калининградской области — 15,1 тыс. км². Калининградская область относится к числу наиболее плотно заселенных регионов России: плотность населения — 63 чел. / км². В России более высокие показатели имеют только Московская, Ленинградская, Тульская области и Республика Северная Осетия. Заселенность области достаточно высока и в мировом масштабе — средняя плотность населения в мире составляет 61 чел./ км², Европы — 69 чел./ км². Однако плотность населения в Калининградской области значительно ниже, чем в Польше или Германии (соответственно 121 и 220 чел./ км²).

снижением ориентированного на приоритеты планового хозяйства научно-технического потенциала⁵.

Во многом благодаря интеллектуальному потенциалу высшей школы региональное сообщество сумело выдвинуть стратегию диверсифицированного роста, основанную на концепции свободной (Особой) экономической зоны. Период 1995—2005 гг. характеризуется масштабной реструктуризацией социально-экономической жизни региона под воздействием режима Особой экономической зоны (ОЭЗ), который был существенно модернизирован в 2006 г.

С 2005 г. в Калининградской области начался новый этап ускоренного развития, основанный на стратегическом подходе, закрепленном в «Стратегии социально-экономического развития Калининградской области на средне- и долгосрочную перспективу» (постановление Правительства Калининградской области от 09 марта 2007 г. № 95). Для реализации этой стратегии была разработана «Программа социально-экономического развития Калининградской области на 2007—2008 годы» (закон Калининградской области от 28 декабря 2006 г. № 115).

Важной особенностью Калининградской области с точки зрения развития человеческого капитала является то, что сейчас лишь 40 % живущего здесь населения ее уроженцы, и это резко выделяет регион среди субъектов РФ по уровню мобильности. В последние годы в Калининградской области очень быстро развивается социальная инфраструктура и повышается качество жизни населения.

Калининград все больше узнаваем как «малый европейский город России». Он может позиционироваться как доступная и комфортная территория для презентации элементов российской системы университетского образования в Европе, а также ресурсный центр трансферта европейской университетской культуры в регионы России.

Как показывает практика, Калининград потенциально очень привлекателен для российских специалистов (ученых) и бывших соотечественников, которые имеют следующую систему предпочтений:

- жить и работать в России, но близко к Европе;
- жить в комфортной климатической зоне и не в столичном городе;
- работать в перспективной и креативной исследовательской среде, признаваемой в России и за рубежом.

В Калининградской области традиционно сложилась достаточно диверсифицированная научно-образовательная система. Сектор гражданского образования представляют следующие вузы:

- Российский государственный университет имени Иммануила Канта;
- Калининградский государственный технический университет;

⁵ В 1990—1995 гг. численность студентов сократилась на 30%. Это произошло в силу того, что ориентированные ранее на подготовку кадров для рыбного хозяйства страны КГТУ и БГА столкнулись с резким уменьшением спроса на специалистов — и в связи с утерей госзаказа после распада СССР, и вследствие спада производства в субсидируемой рыбной промышленности.

- Балтийская государственная академия рыбопромыслового флота;
- Калининградский государственный колледж градостроительства;
- Калининградский технический колледж;
- филиалы государственных вузов в Калининградской области.
- другие институты и центры.

Отличительная особенность научно-образовательной среды в Калининградской области — то, что практически все гражданские образовательные и научные центры достаточно компактно расположены в Калининграде (не считая полевых станций и объектов социальной инфраструктуры, вынесенных на побережье или расположенных по территории области).

Стратегические функции и значимость университета в эксклавном регионе

Опираясь на естественные конкурентные преимущества, Калининград может содействовать решению важнейшей задачи для повышения конкурентоспособности российской системы науки и образования — активизации внутрirosсийской и российско-европейской мобильности профессорско-преподавательского состава.

Особенность модели современного университета в Калининграде — создание европейского по стилю и российского по содержанию современного университета, *ориентированного на мобильность и динамику* профессорско-преподавательского состава, нацеленного на программы академического обмена (систематического обмена передовым научно-образовательным опытом между Россией и Европой).

Цель создания такого университета — формирование интеллектуальной среды, в которой в равной степени комфортно чувствуют себя представители университетского сообщества из регионов России и Европы.

Уникальной нишей научно-образовательного посредничества, не охваченной столичными (мировыми) центрами, является сотрудничество университетов *регионального масштаба* со стороны России и объединенной Европы.

Калининградская область обладает уникальными *конкурентными преимуществами* для формирования *российско-европейского университетского хаба*:

- близость к Европе и восприятие европейских ценностей на символическом уровне (шаблонов, стереотипов, внешних форм);
- российский менталитет населения и продвижение русского языка, российской культуры и государственности на ценностном уровне;
- слабая выраженность социальных проблем, свойственных индустриальным мегаполисам и/или этническим районам современной России;
- преимущества приморского и рекреационного потенциалов;
- снижение транзакционных издержек на развитие межкультурной коммуникации между Россией и Европой.

Конкретные источники снижения издержек научно-образовательной кооперации, а также появления положительных внешних эффектов:

- перспективы формирования международного транспортного хаба;
- удобная внутрирегиональная логистика;
- строительство крупных объектов индустрии гостеприимства;
- строительство крупных медицинских и оздоровительных центров;
- компактная организация территории и повышенные возможности для организации эффективной системы безопасности граждан;
- отлаженные контакты с приграничными территориями сопредельных стран;
- возможности для кардинального улучшения внешних каналов связи и телекоммуникаций (открытие прямого выхода в сверхскоростные магистрали европейских научно-образовательных сетей).

Основная *проблема* Калининградской области с точки зрения формирования университета будущего — ограниченный внутренний рынок и отсутствие системообразующих государственных и транснациональных заказчиков исследований и разработок, формирующих «вытягивающий» спрос на инновации.

Поэтому основные интеллектуальные ниши, без которых стратегическое развитие Калининградской области будет затруднено, должны формироваться в технологиях, активно задействующих универсальные ценности (здравоохранение и рекреацию, межкультурное разнообразие и стремление к коммуникации).

Перспективное *позиционирование университетского комплекса* в научной сфере:

- информационно-телекоммуникационные технологии;
- медицинские биотехнологии;
- ЭКОЛОГИЯ и природопользование;
- Физико-химические методы исследования материалов;
- энергетическая безопасность;
- технологии развития конкурентоспособной урбанизированной среды;
- транспортно-логистические и рекреационные технологии;
- социальные изменения и социально-гуманитарные технологии.

Перспективы развития современного университетского комплекса в Калининградской области для системы образования и науки Российской Федерации могут заключаться в следующей системе эффектов:

- активизация внутрироссийской мобильности профессорско-преподавательского состава на базе ресурсных центров Калининградской области;
- формирование институциональной площадки для организации краткосрочных программ с участием приглашенной профессуры из Европы;
- формирование постоянно действующей площадки российско-европейского диалога в интересах малых и средних университетских городов Европы и периферийных регионов России;



- увеличение экспорта в европейские страны аутсорсинговых услуг в научно-образовательной сфере (конкурентных по соотношению цена/качество или по правовой базе услуг центров коллективного пользования федерального значения);
- активизация российско-белорусского сотрудничества в научно-образовательной сфере с участием Калининградской области;
- развитие кооперации и аутсорсингового экспорта в сфере информационно-коммуникационных технологий (особенно в случае устранения административных барьеров для открытия альтернативных телекоммуникационных каналов в Европу);
- продвижение рекреационного и здравоохранительного потенциала курорта федерального значения (в том числе в нишах научно-образовательного туризма и экспорта медицинских услуг);
- поддержка стратегии энергетического экспорта на основе создания современных дополнительных генерирующих мощностей;
- переселение высококвалифицированных кадров (бывших соотечественников) и возвращение отечественных исследователей, работающих за рубежом;
- развитие ряда приоритетных направления науки, технологии и техники Российской Федерации в Калининградской области, включение ее во внутрисистемные научные сети благодаря резкому улучшению имиджа и возможностей университетского комплекса;
- имиджевые эффекты и преодоление неблагоприятных стереотипов, препятствующих сотрудничеству.

Вместо заключения: перспективы развития

Как показывают результаты анализа, совместимого с эмпирическими наблюдениями, государственный сектор науки в современной России испытывает серьезные структурные сложности. С одной стороны, состояние инфраструктуры и человеческого капитала свидетельствует о низкой инновационной способности, с другой — государство наращивает вложения в сектор науки и научного обслуживания в расчете на мобилизацию человеческого капитала. При этом резко возрастают институциональные риски внутрисистемного перераспределения ресурсов по модели «зависимого пути». Чтобы снизить данные риски, необходимо продолжать системную работу по поиску конкурентоспособных моделей инновационного развития университетов. В этой связи задача выстраивания инновационной инфраструктуры в эксклавному регионе России является государственной как по масштабам ресурсов, так и по качеству принимаемых управленческих решений.

Список литературы

1. Александров Д. Ученые без науки. Институциональный анализ сферы // Публичные лекции на «Полит. ру». URL: <http://www.polit.ru/science/2006/03/06/aleksandrov.html> (дата обращения: 5.07.2010).



2. *Дежина И., Киселева В.* «Тройная спираль» в инновационной системе России // Вопросы экономики. 2007. № 12. С. 123—135.
3. *Исследование* проблем и разработка путей становления и развития академических инновационных университетов в России: отчет о НИР / науч. рук. Ю. П. Похолков. Томск, 2003.
4. *Кузнецов Л. Б.* К новой институционально-синергетической парадигме развития // Материалы международной конференции «Путь в будущее — наука, глобальные проблемы, мечты и надежды». М., 2007.
5. *Медовников Д., Механик А.* Неумолимый рок инноваций // Эксперт. 2008. № 28(617). URL: http://www.expert.ru/printissues/expert/2008/28/interview_neumolimuy_gok_innovaciy/ (дата обращения: 3.07.2010).
6. *Олейник А. Н.* Институциональная экономика. М., 2007.
7. *Юданов А.* «Быстрые» фирмы и эволюция российской экономики // Вопросы экономики. 2007. № 2. С. 85—100.
8. *Amin A.* An Institutional Perspective on Regional Economic Development // International Journal of Urban and Regional Research. 1999. № 23(2). P. 365—378.
9. *Cassiolato J. E., Lastres H. M., Maciel M. L.* Systems of Innovation and Development — Evidence from Brazil. Cheltenham; Northampton, 2003.
10. *Clark B.* Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation. Paris, 1998.
11. *Malizia E., Feser E.* Understanding local economic development. New Jersey, 2000.
12. *Mohrmana K., Ma W., Baker D.* The Research University in Transition: The Emerging Global Model // Higher Education Policy. 2008. № 21. P. 5—27.
13. *Lester R. K.* Universities, Innovation, and the Competitiveness of Local Economies: A Summary Report from the Local Innovation Systems Project — Phase I. URL: <http://web.mit.edu/lis> (дата обращения: 5.07.2010).
14. *Nelson R.* National Systems of Innovation: A Comparative Analysis. Oxford, 1993.
15. *Shattock M.* Managing successful universities. McGraw Hill Education, 2003.
16. *Universities in the Global Knowledge Economy: A triple helix of university-industry-government relations* / ed. by H. Etzkowitz, L. Leydesdorff. London, 1997.



УДК 378.048.2

К. К. Худoley

И. Н. Новикова

Д. А. Ланко

**ИННОВАЦИОННОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ
ДЛЯ БАЛТИЙСКОГО РЕГИОНА:
ОПЫТ РОССИЙСКО-
ФИНЛЯНДСКОГО
ТРАНСГРАНИЧНОГО
УНИВЕРСИТЕТА**



Выделяются особенности инновационного опыта преподавания международных отношений в Балтийском регионе на уровне магистратуры на примере программы двойного диплома «Исследования Балтийских и Северных стран», созданной преподавателями Санкт-Петербургского университета и Университета Тампере (Финляндия), а также оценивается опыт аналогичных образовательных программ, действующих в университетах, расположенных в регионе Балтийского моря.

The article defines the innovative features of teaching international relations in the Baltic Sea Region at graduate level taking as an example the double degree program in international relations of the Finnish-Russian Cross-Border University, created by faculty members of the St. Petersburg State University and University of Tampere; the article also evaluates specific features of other similar programs taught in universities around the Baltic Sea.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, магистратура, инновационные образовательные программы, международные отношения, Балтийский регион, Российско-Финляндский трансграничный университет, Санкт-Петербургский государственный университет, Университет Тампере (Финляндия).

Key words: higher education, graduate studies, innovative teaching, international relations, Baltic Sea Region, Finnish-Russian Cross-Border University, St. Petersburg State University, University of Tampere.

Балтийский регион — относительно молодой регион для науки международных отношений. В годы «холодной войны» о нем говорилось обычно в контексте движения литосферных плит и атмосферных фронтов. Ни в практике международной политики, ни в научных исследованиях, ни в аудиториях высших учебных заведений речи о Балтийском регионе как элементе международной политики не шло. Политики впервые заговорили о Балтийском регионе в начале 1990-х гг., и в 1992-м была создана первая международная организация для Балтийского региона — Совет государств Балтийского моря. Активное участие в его создании принимали не только российские политики федерального

уровня, но и петербургские, в первую очередь депутаты Ленинградского-Петербургского городского совета [5, с. 74]; некоторые из них по настоящее время преподают международные отношения в Балтийском регионе в Санкт-Петербургском университете. Одновременно появились и первые научные работы о международных отношениях в Балтийском регионе; одной из первых таких работ стала коллективная монография, созданная благодаря координационным усилиям П. Йознниemi [7].

Были разработаны и лекционные курсы по международным отношениям в Балтийском регионе. Первая образовательная программа по данной тематике была создана Университетом Уппсалы (Швеция) в 1994 г. в форме курсов дистанционного обучения под общим названием «Народы Балтики» («Peoples of the Baltic»). Эта программа предназначалась для студентов уровня бакалавриата, изучающих право, экономику, социальные и гуманитарные науки в странах с переходной экономикой. В дальнейшем планировалось создать полноценные образовательные программы на уровне как бакалавриата, так и магистратуры в Университете Уппсалы, однако эти планы так и не были реализованы. Курсы дистанционного обучения «Народы Балтики» включали семь разделов: общие моменты истории Балтийских и Северных стран, военная безопасность в регионе Балтийского моря, экономика Балтийских и Северных стран, демографическая ситуация в Балтийских и Северных странах, языки и культура народов Балтийских и Северных стран, политика Балтийских и Северных стран, перспективы развития Балтийского региона.

Сегодня видеозаписи лекций, включенных в этот курс дистанционного обучения, можно найти в библиотеке Университета Уппсалы [16], а также в библиотеках университетов, студенты которых имели возможность слушать эти лекции дистанционно, в том числе и студенты Санкт-Петербургского университета. В этих лекциях отмечалось, что в начале 1990-х гг. Балтийский регион представлял собой совокупность стран и регионов, довольно сильно отличавшихся друг от друга и с точки зрения религии, которую исповедовали жители берегов Балтийского моря, и с точки зрения языков, на которых они говорили, и с точки зрения культуры, к которой они принадлежали. Предполагалось, что эти различия в регионе сохранятся, и именно на них будет основываться высокая конкурентоспособность Балтийского региона в будущей мировой политике. Кроме того, страны и регионы вокруг Балтийского моря отличались друг от друга своими политическими системами, уровнем экономического развития, видением основных угроз своей безопасности и путей их преодоления.

В начале 1990-х гг. предполагалось, что, в отличие от религиозных, языковых и культурных различий, различия в политической и экономической сферах, а также в области безопасности сгладятся в кратчайшие сроки. И благодаря этому Балтийский регион станет не условно выделенной совокупностью стран и регионов, но единым политическим и экономическим пространством, а также единым сообществом безопасности. В качестве основного пути сглаживания экономических

различий виделось углубление экономического сотрудничества, основой которого должна была стать общая заинтересованность стран региона в транспортировке грузов с запада на восток (преимущественно промышленных товаров) и с востока на запад (преимущественно сырья). Таким образом, предполагалось, что двигателем экономической гармонизации в Балтийском регионе должен стать транзит. В 1990-е гг. проблематика транзита находила свое отражение и в научных работах, и в материалах лекций преподавателей Санкт-Петербургского университета [3, с. 84].

В политической сфере в целом и в области безопасности в частности решение виделось в демократизации всех стран Балтийского региона. Предполагалось, что и в Польше, вставшей на путь демократизации после «Круглого стола» 1989 г., и в новых независимых государствах — Беларуси, Латвии, Литве, России и Эстонии, образовавшихся в результате распада Советского Союза, — демократизация пройдет быстро и безболезненно. В этом процессе виделось и решение проблемы безопасности: ведь в основе мировоззрения составителей этой программы дистанционного обучения лежала теория либерального мира, в соответствии с которой демократические государства не нападают друг на друга. Таким образом, если решение экономических проблем региона виделось в транзите товаров, то решение его политических проблем — в транзите демократии.

Однако в последующие годы этого не произошло. Мировой финансовый кризис, начавшийся в 2008 г., вновь обнажил различия в экономических системах и уровне экономического развития между государствами Балтийского региона и даже между регионами внутри них, причем как в крупных странах, так и в небольших по площади и населению. В отдельных государствах Балтийского региона до сих пор существуют сомнения относительно результатов демократизации в России, в других — относительно результатов демократизации в Эстонии и Латвии, где значительные группы постоянно проживающего населения не имеют права участвовать в выборах. Наконец, некоторые государства Балтийского региона до сих пор рассматривают другие страны региона как первостепенную угрозу своей национальной безопасности, причем это характерно не только для стран Балтии, но и для Северных стран, а также для России [13].

В 2003 г., когда силами преподавателей факультета международных отношений Санкт-Петербургского университета создавалась магистерская программа «Исследования Балтийских и Северных стран», уже в полной мере ощущалось, что модель, предложенная в 1994 г. шведскими учеными, устарела. Соответственно возникла необходимость сформулировать новую модель развития для Балтийского региона. Анализ аналогичных магистерских программ, существовавших на тот момент в университетах балтийских городов, позволяет говорить о том, что в начале десятилетия существовали две такие модели.

Согласно первой модели, в Балтийском регионе следует обращать внимание в первую очередь на три особенности [2, с. 223]. Во-первых,

диспропорции между западной и восточной частями региона сохраняются, но именно это придает региональному развитию особый динамизм, не свойственный многим другим регионам мира. Иными словами, Балтийский регион — это регион, где энергия востока (энергия — как в прямом, так и в переносном смысле) встречается с опытом запада. Во-вторых, Балтийский регион — один из немногих в мире — возник в период глобализации 1990-х гг. И этот «молодой» регион в гораздо большей степени, чем «старые», выигрывает от либерализации международных торгово-экономических отношений, которая и составляет основу глобализации. В-третьих, Балтийский регион опережает многие регионы мира по уровню внедрения информационных технологий. Причем информационные технологии здесь активно внедряются не только в частном секторе, но и в сфере общественных услуг; и активная роль здесь принадлежит государству. Последний аспект нашел отражение в учебном плане магистерской программы — в нем появилась дисциплина «Информационное общество в Балтийских и Северных странах». В соответствии с общим курсом на интернационализацию данной программы, который был взят с момента ее создания, учебное пособие по этой дисциплине было опубликовано на английском языке [14].

Вторая модель развития для Балтийского региона, существовавшая в начале десятилетия, была связана с сформировавшейся в те годы концепцией «Северного измерения», которое тогда представляло собой одно из направлений политики Европейского союза, а в России шла активная дискуссия о том, в какой мере основные принципы этой политики соответствуют российским интересам. В основе «Северного измерения» лежало представление о Балтийском регионе как обладающем тремя особенностями, но они, в отличие от предыдущей модели, являются не его преимуществами, но специфическими характерными вызовами, которые страны региона могут преодолеть только совместными усилиями [2, с. 170]. Во-первых, суровый климат Балтийского региона ограничивает возможности для экономического развития его стран и регионов. Во-вторых, Балтийский регион — довольно протяженный по площади, причем на этих колоссальных территориях проживает незначительное по численности (по сравнению со многими другими регионами мира) население. В-третьих, окружающая среда Балтийского региона более уязвима по сравнению с окружающей средой других территорий мира.

Перечисленными вызовами определяются и приоритетные направления сотрудничества в Балтийском регионе, включая основные направления политики «Северного измерения». Это энергетическая политика, демографическая политика, политика в сфере развития транспортной инфраструктуры и экологическая политика. Причем каждое из данных направлений требует специфического подхода. Попытки увязывать те или иные достижения в энергетической сфере с достижениями в сфере развития транспортной инфраструктуры, имевшие место в Европейском союзе в прошлом, сегодня продемонстрировали свою неэффективность. Аналогично провалились и попытки ЕС навязать Рос-

сии рассмотрение проблем энергетики и экологии в комплексе, когда Евросоюз хотел в обмен на уступки в энергетической сфере добиться от России уступок в области охраны окружающей среды.

Исходя из этого понимания проблем, стоящих перед Балтийским регионом, и был составлен первый учебный план магистерской программы «Исследования Балтийских и Северных стран». Программа заинтересовала не только студентов, но и зарубежных партнеров Санкт-Петербургского университета, благодаря чему уже через год после ее запуска (в 2004 г.) началось создание на ее базе совместной магистерской программы двойного диплома с Университетом Тампере (Финляндия). Организация совместной программы стала возможной благодаря созданию по инициативе Министерств образования России и Финляндии Российско-Финляндского трансграничного университета. В настоящее время программа двойного диплома уже действует, а первые ее выпускники — бывшие студенты Санкт-Петербургского университета — получили кроме российских дипломов магистра также и финские магистерские дипломы. Инновационный учебный план совместной программы уникален. В его составлении участвовали и российские, и финские ученые и преподаватели, благодаря чему представители российской стороной были восприняты некоторые идеи, популярные сегодня в академическом сообществе Финляндии, а финскими учеными — передовые российские научные идеи.

Говоря о тех научных идеях, с которыми в процессе совместной разработки учебного плана российских ученых познакомили финские коллеги, в первую очередь следует отметить критику уже упоминавшейся теории либерального мира. В Университете Тампере, в структуру которого входят как образовательные, так и научно-исследовательские подразделения, особое место занимает Институт мира, созданный в годы «холодной войны» под эгидой Организации Объединенных Наций. Его работа ведется в русле так называемой Северной школы исследований проблем мира, основателем которой считается норвежский ученый Й. Гальтунг. Именно он автор теории, согласно которой основным инструментом достижения прочного мира является не демократия, а обеспечение базовых нужд всех людей в зоне конфликта, включая обеспечение их питьевой водой, продовольствием, медицинским обслуживанием, жильем и базовым образованием. Благодаря сотрудничеству с Институтом мира в 2003 г. Санкт-Петербургский университет принимал в своих стенах 16-ю Северную конференцию по исследованиям проблем мира [9].

Вторым вкладом финских коллег в методическую основу единого учебного плана стала теория о прагматизме в современной науке международных отношений [11]. Международные отношения как отрасль научного знания только создавалась в 1920-е гг. на основе теоретических положений, сформулированных американским президентом В. Вильсоном, лидером российской революции В. Лениным и другими приверженцами того подхода, который впоследствии получил в теории международных отношений название «утопического», или «идеалисти-

ческого». Тогда у ученых-международников не вызывало сомнений, что международные отношения — это наука о том, как избежать войны. Отдельные исследователи, в том числе Й. Гальтунг, до сих пор придерживаются этой концепции. Однако все чаще международники задают вопрос о том, какое практическое применение будет иметь данное исследование. Попытки, порой успешные, найти практическое применение теоретическим исследованиям в международной сфере и получили название прагматизма в международных отношениях.

Наконец, финские коллеги раньше, чем российские, осознали изменение гендерного состава студентов магистратуры по международным отношениям. С одной стороны, это связано с «приватизацией» международных отношений — тенденцией к тому, что все больше выпускников магистерских программ по международным отношениям находят работу не в органах государственной власти, а в частных компаниях, в которых кадровая политика менее консервативна. С другой стороны, в Финляндии в 2003 г. на протяжении нескольких месяцев женщины занимали все три высших государственных поста — президента, премьер-министра и председателя парламента. И в России, где, например, губернатор Санкт-Петербурга В. Матвиенко в свое время занимала должность посла на Мальте и в Греции, все больше женщин работают в органах государственной власти, в том числе на руководящих постах. Соответственно, в учебном плане совместной магистерской программы нашли место и элементы гендерного подхода в международных отношениях, в том числе и теоретические разработки преподавателей университета Тампере [8].

Говоря об особенностях петербургской школы международных отношений, положенных в основу учебного плана совместной магистерской программы, в первую очередь следует назвать подход к анализу внешней политики, получивший, с легкой руки К. Уолтца, название «редукционного» [16]. Финские ученые, анализирующие внешнюю политику малого государства — Финляндии, полагают, что успех той или иной внешнеполитической инициативы в значительной мере зависит от состояния системы международных отношений на данный момент. Они считают, что внешнеполитические решения зависят от внутривнутриполитической ситуации в стране в гораздо меньшей степени. Для российских ученых, исследующих внешнюю политику крупной державы — России, напротив, характерно повышенное внимание к внутривнутриполитической ситуации. Это касается и научных работ преподавателей Санкт-Петербургского университета, посвященных политике России в отношении Европы в целом и Балтийского региона, или региона «Северного измерения», в частности [10].

Вторая особенность петербургского подхода к исследованию международных отношений, нашедшая отражение в учебном плане совместной магистерской программы, также неразрывно связана с дихотомией «малые страны — крупные державы». С момента возникновения в Санкт-Петербургском университете факультета международных отношений в 1994 г. его преподаватели уделяли особое внимание политике

малых стран Европы [1]. Ведь большинство государств Балтийского региона, за исключением Германии и России, — именно малые страны. И для их политики особую значимость имеют вопросы истории, несогласие в оценке которых и сегодня становится негативным фактором в международных отношениях в регионе. Согласно подходу, предложенному в начале 1990-х гг. шведскими учеными, история Балтийского региона насчитывает почти тысячу лет, включая походы немецких и шведских крестоносцев в Прибалтику, Финляндию и далее в Россию. Однако в учебном плане совместной магистерской программы рассматривается только новейшая история Балтийского региона — ведь именно в XX в. появились актуальные сегодня вопросы истории, которые находят свои ответы в трудах ученых, в том числе петербургских [4].

Наконец, в Санкт-Петербургском университете традиционно значительное внимание уделяется изучению иностранного языка студентами, обучающимися по направлению «Международные отношения». Для Финляндии, где большинство студентов высших учебных заведений изначально владеют на высоком уровне как минимум финским, шведским и английским языками, такое внимание к преподаванию иностранных языков не свойственно. Однако в учебном плане совместной магистерской программы изучение лингвистического измерения международных отношений, раскрытого в ряде трудов петербургских ученых [6], также нашло свое место. Ведь владение иностранным языком — это не только средство коммуникации, возможность знакомиться с зарубежными научными трудами, архивными материалами и публикациями в средствах массовой информации. Иностранного языка — это еще и ключ к пониманию культуры и истории зарубежного государства, средство изучения современного состояния его политического устройства, структуры общества, системы отношений между людьми.

Подводя итоги, отметим, что инновационная магистерская программа, разработанная усилиями преподавателей Санкт-Петербургского университета и Университета Тампере, первая и пока единственная магистерская программа двойного диплома по международным отношениям, созданная высшими учебными заведениями России и Финляндии. Ее методические основы — инновационные по сравнению с другими магистерскими программами по международным отношениям в Балтийском регионе, существующими в университетах, расположенных по берегам Балтийского моря. В ее основе лежат синтез традиционных (транзит товаров) и инновационных международных экономических отношений, понятие о мире между народами как высшей ценности в международных отношениях, прагматизм и гендерный подход, признание значимости внутренней политики государств, важности исторических и лингвистических факторов в международных отношениях. В настоящее время перед российскими и финскими преподавателями, работающими на программе, стоит задача синтезировать эти подходы, сформулировать на их основе новую теорию международных отношений, создать трансграничную школу в науке международных отноше-

ний. И, конечно, нельзя забывать о важности научного переосмысления актуальных проблем Балтийского региона; сегодня, например, такой проблемой является стратегия Евросоюза для Балтийского региона [12].

Список литературы

1. Кузьмин Ю. С., Новикова И. Н. Новейшая история малых и средних стран Европы: учебно-методическое пособие. СПб., 2005.
2. Ланко Д. А. Процессы глобализации, регионализации и локализации вокруг Балтийского моря. СПб., 2008.
3. Межевич Н. М. К вопросу о внешнеполитических аспектах российского транзита на Балтике // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 6. 1999. Вып. 1.
4. Новикова И. Н. «Между молотом и наковальней»: Швеция в германо-российском противостоянии на Балтике в годы Первой мировой войны. СПб., 2006.
5. Ягья В. С. (ред.) Рассвет над Петербургом: Санкт-Петербург в мировом сообществе. СПб., 2005.
6. Ягья В. С., Чернов И. В., Блинова Н. В. Лингвистическое измерение мировой политики. СПб., 2009.
7. Joenniemi P. (ed.) Cooperation in the Baltic Sea Region. Oxford, 1993.
8. Kangas A. The Knight, the Beast and Treasure: A Semiotic Inquiry into the Finnish Political Imaginary of Russia, 1918—1930s. Tampere, 2007.
9. Khudoley K. K. (ed.) New Security Challenges as Challenges to Peace Research: Proceeding of 16th Nordic Peace Research Conference. St. Petersburg, 2004.
10. Khudoley K. K. Russia, the EU and the Northern Dimension // Flexible Frontier: Change and Continuity in Finnish-Russian Relations / ed. by M. Lahteenmari. Helsinki, 2007.
11. Kilpinen E., Kivinen O., Pihlström S. (toim.) Pragmatismi filosofiassa ja yhteiskuntatieteissä. Tampere, 2008.
12. Lanko D. A. Wenig bis Keine Interesse: EU-Ostseestrategie hat für Russlands Politik keine Relevanz // Ost-West Contact: Das Wirtschaftsmagazin für Ost-West Kooperation. 2010. № 6. S. 74.
13. Morozov V. Russia in the Baltic Sea Region: Desecuritization or Deregionalization? // Cooperation and Conflict. 2004. № 3, vol. 39. P. 317—331.
14. Vinogradova S. M., Lanko D. A. Information Society in the Baltic Sea Region. St. Petersburg, 2007.
15. Waltz K. N. Theory of International Politics. Englewood-Cliffs, 1979.
16. Wikström U. et al. Peoples of the Baltic. URL: <http://www.balticuniv.uu.se/index.php/films/76-peoples-of-the-baltic-film> (дата обращения: 14.06.2010).



УДК 65.012.6+378.11+001.895

Е. И. Пивовар

**МЕЖГОСУДАРСТВЕННЫЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ФОРУМЫ
КАК ФАКТОР УКРЕПЛЕНИЯ
ГЛОБАЛЬНОГО
ГУМАНИТАРНОГО
СОТРУДНИЧЕСТВА**



Статья посвящена развитию новой формы международного сотрудничества в образовании — международным форумам ректоров гуманитарных университетов и деканов гуманитарных факультетов. Форумы рассматриваются как инновационная форма межвузовского сотрудничества, открывающая новые направления и возможности взаимодействия в области образования, науки и культуры.

The article is devoted to the development of new form of international cooperation in education, such as international fora of rectors of universities and faculties of Humanities. Such fora are regarded as an innovative form of inter-university cooperation, which opens new prospects and opportunities for cooperation in education, science and culture.

Ключевые слова: форум, гуманитарное образование, образовательные программы, научно-образовательное сотрудничество, инновационный, межвузовское сотрудничество.

Key words: forum, arts education, educational programs, scientific and educational cooperation, innovation, inter-university cooperation.

В современном глобализирующемся мире особое значение приобретает расширение многоуровневого партнерства в гуманитарной сфере. С одной стороны, основанного на существующих историко-культурных связях, с другой — опирающегося на новейшие инновационные достижения. Одна из важнейших составляющих взаимодействия в гуманитарной сфере образовательное сотрудничество, способствующее сближению интеллектуальных элит государств, обмену опытом и новейшими достижениями, разработке и реализации совместных инновационных проектов в различных сферах деятельности.

В качестве эффективного механизма активизации межвузовского образовательного сотрудничества в 2009 г. по инициативе и при активном участии Российского государственного гуманитарного университета (РГГУ), а также при поддержке Россотрудничества была предложена организация форумов ректоров гуманитарных университетов и деканов гуманитарных факультетов России и других государств — ин-

новационная форма сотрудничества представителей университетской общественности, открывающая новые направления и возможности интенсификации взаимодействия в области образования, науки и культуры.

При этом в качестве зарубежных партнеров были выбраны государства и регионы, с которыми взаимодействие в образовательной сфере в последние годы развивалось особенно интенсивно. Первой «ласточкой» стало проведение в ноябре 2009 г. в Российском центре науки и культуры в Париже 1-го заседания Форума ректоров гуманитарных университетов и деканов гуманитарных факультетов России и Франции. На Форуме, объединившем более 50 ведущих университетов обеих стран, был обсужден широкий круг вопросов, касающихся перспектив развития всестороннего сотрудничества между вузами двух государств в области гуманитарных наук и высшего гуманитарного образования.

В соответствии с решениями 1-го заседания оргкомитет Форума ректоров гуманитарных университетов и деканов гуманитарных факультетов России и Франции был преобразован в постоянно действующий Координационный совет, куда вошли руководители крупнейших гуманитарных вузов обеих стран.

Особую значимость для интенсификации научно-образовательного сотрудничества приобрело решение 1-го заседания о формировании постоянно действующих российско-французских комиссий по основным направлениям деятельности Форума, включая приоритетные направления развития гуманитарных и общественных наук в России и Франции; совместные российско-французские магистерские образовательные программы; международные российско-французские программы по подготовке аспирантов (докторантов) и совместное руководство диссертационными работами; организацию и развитие академической мобильности студентов, аспирантов и преподавателей; проведение совместных мероприятий (научные конференции, студенческие форумы, фестивали, ярмарки образования и т.д.). Выделение данных направлений свидетельствует о широте охвата проблематики Форума, о нацеленности на решение конкретных задач. В свою очередь, эффективная деятельность создаваемых комиссий при активной поддержке со стороны органов управления образованием, научной и педагогической общественности способна вывести научно-образовательное сотрудничество между нашими государствами на новый уровень.

На повестке дня деятельности Координационного совета — разработка программы открытия информационных российских центров по гуманитарным проблемам на базе университетов — членов Консорциума во Франции при поддержке с российской стороны. Актуальной представляется проработка Координационным советом вопроса о создании и поддержке электронного банка данных о сотрудничестве российских и французских гуманитарных вузов и факультетов с целью систематизации информации о реализованных и текущих совместных проектах, а также эффективного использования созданного нашими коллегами задела для дальнейшего развития гуманитарного сотрудничества.



По французскому образцу 14—15 июня 2010 г. в Берлине состоялось заседание Координационного совета Форума ректоров гуманитарных университетов и деканов гуманитарных факультетов России и Германии. Заседание было организовано при активном участии РГГУ, выступившего основным организатором от вузовского сообщества России, и прошло на базе Российского дома науки и культуры в Берлине (представительство Россотрудничества в Германии).

В заседании Координационного совета Форума приняли участие представители ряда ведущих вузов России и Германии: Университет Гумбольдта (Берлин), Свободный университет (Берлин), Рурский университет (Бохум), Университет Констанца, Университет Фрайбурга, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Международный университет в Москве, Государственный академический университет гуманитарных наук, Российский государственный университет им. И. Канта (Калининград), Курский государственный университет, Тверской государственный университет, Саратовский государственный университет.

В ходе заседания его участники рассмотрели перспективы развития гуманитарного сотрудничества России и Германии, а также обсудили повестку дня и круг дискуссионных вопросов первого заседания Форума, запланированного на осень 2010 г. в Берлине.

Координационным советом было принято решение о том, что Форум ректоров гуманитарных вузов и деканов гуманитарных факультетов России и Германии в Берлине также станет постоянной площадкой для культурного и научного взаимодействия исследователей и студентов этих двух стран. Основные цели Форума — создание условий для обмена мнениями на высоком уровне о современном состоянии, проблемах и перспективах развития гуманитарного образования. Инициативу проведения Форума ректоров гуманитарных вузов и деканов гуманитарных факультетов России и Германии в столице ФРГ поддержал Российский дом науки и культуры в Берлине.

Особое значение для России имеет, безусловно, сотрудничество с гуманитарными вузами и факультетами государств — участников СНГ. Развитие сотрудничества в этом направлении имеет определенные преимущества — например, отсутствие (в большинстве случаев) языкового барьера. Поэтому в российском вузовском сообществе по инициативе РГГУ с начала 2010 г. стала активно обсуждаться идея организации Форума ректоров гуманитарных университетов и деканов гуманитарных факультетов стран СНГ.

В рамках этого Форума предполагается обсуждение все тех же насущных вопросов: приоритетные направления развития гуманитарных и общественных наук в странах СНГ; совместные образовательные программы по магистратуре и бакалавриату; международные программы по подготовке аспирантов (докторантов) и совместное руководство диссертационными работами; организация и развитие академической мобильности студентов, аспирантов и преподавателей; организация совместных мероприятий. Участники обсуждения сошлись в том, что в

перспективе необходимо создать постоянно действующие многосторонние комиссии по основным направлениям деятельности Форума. Однако обсуждение этих стандартных вопросов в рамках данного Форума, безусловно, будет отличаться определенной региональной спецификой.

Форум предполагается сделать постоянно действующим объединением ректоров гуманитарных университетов стран СНГ, обеспечивающим систематические встречи как руководителей вузов, так и преподавателей, научных сотрудников, аспирантов и студентов. Его очередные заседания планируется проводить не реже одного раза в год на базе одного из вузов — членов Форума. При этом мероприятия могут приурочиваться к значимым датам: например, первый Форум в 2011 г. может быть посвящен 20-летию образования Содружества Независимых Государств.

В целях обеспечения работы по организации и проведению заседаний Форума по примеру уже действующих российско-французского и российско-германского было решено сформировать Координационный совет, в который бы вошли представители профильных органов государственной власти стран СНГ, организаций, обеспечивающих гуманитарное сотрудничество, и руководители вузов-участников. Состав Координационного совета предполагается избрать в ходе 1-го заседания Форума. Координационному совету, вероятно, будет поручена (с учетом предложений, высказанных участниками 1-го заседания Форума) разработка программы деятельности на 2010—2011 гг., включая даты и повестку дня ближайшего заседания Форума, а также основные направления работы: профильные международные научные конференции, академическая мобильность преподавателей и студентов, международные встречи студентов.

Важным направлением в рамках развития новых форм межвузовского сотрудничества могло бы стать, на мой взгляд, создание в перспективе аналогичной межвузовской организационной структуры, объединяющей гуманитариев из стран Балтийского региона.

На сегодняшний день можно говорить о том, что международные форумы ректоров гуманитарных университетов и деканов гуманитарных факультетов становятся постоянно действующими площадками, обеспечивающими систематические встречи как руководителей университетов и факультетов, так и преподавателей, научных сотрудников, аспирантов и студентов для обсуждения актуальных проблем гуманитарного образования в различных странах. Организация форумов — инновационная форма сотрудничества представителей международной университетской общественности, которая открывает новые направления и возможности взаимодействия в области образования, науки и культуры.



УДК 378.4 (470.21+48)

А. М. Сергеев

И. В. Рыжкова

**СПЕЦИФИКА
ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ
ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ
В РАМКАХ
«СЕВЕРНОГО ИЗМЕРЕНИЯ»**



Статья посвящена анализу процесса интернационализации университетов, ведущих научно-образовательную деятельность в Баренцевом Евро-Арктическом регионе. В качестве примера авторы анализируют университетский опыт трансграничного сотрудничества в Баренц-регионе, и в частности международный образовательный проект «Российско-Финский Баренц-Трансграничный университет», активное участие в котором принимает Мурманский государственный педагогический университет, являющийся старейшим высшим учебным заведением региона и имеющий гуманитарную направленность.

This article analyzes internationalization of universities, taking part in international cooperation in the Barents Euro-Arctic region. As an example, the authors analyze the experience of their university in cross-border cooperation in the Barents region, in particular, an international project "Barents Cross-Border University", implemented together with Murmansk State Pedagogical University, the oldest university in the region; specializing in the Humanities.

Ключевые слова: интернационализация высшей школы, трансграничность, международный проект.

Key words: internationalization of higher education, cross-border cooperation, international project.

Ярко выраженное кризисное состояние современной высшей школы заставляет задумываться о направлении вектора, который сможет не только предоставить возможности сохранения лучших национальных образовательных традиций, но и определить специфику дальнейшего развития вуза. Интернационализация высшей школы выступает в этом контексте как базовое направление, структурирующее и определяющее содержательно специфику научно-образовательной деятельности современного университета. С нашей точки зрения, опыт, накопленный вузами Баренцева региона, может рассматриваться как позитивный и одновременно как выявляющий основные тенденции и проблемы, с ко-

торами сталкивается любой университет, рассматривающий международную деятельность в качестве важнейшей доминанты.

Региональная система высшего образования Мурманской области включает в себя два крупных государственных высших учебных заведения — Мурманский государственный технический университет (МГТУ) и Мурманский государственный педагогический университет (МГПУ), — а также около 30 негосударственных вузов или небольших региональных филиалов других российских вузов. Вот почему перед МГТУ и МГПУ, наиболее крупными вузами Мурманской области и образовательными факторами социально-экономического ее развития, стоят задачи сохранения стандартов и опыта развития российской высшей школы в условиях модернизации и реформирования всей системы отечественного образования.

Сохранение и развитие многообразной системы высшего образования на Кольском полуострове — стратегически значимый фактор сохранения и развития здесь российской государственности, так как регион граничит с Норвегией и Финляндией, близко расположен к северным российским границам и Швеции, и современные национальные системы образования этих стран демонстрируют высокую степень европейского и мирового развития. Географическая удаленность Кольского полуострова от центра Российской Федерации и одновременная близость к Европейскому Северу через границы с Норвегией и Финляндией создает, с одной стороны, достаточно благоприятные условия для развития университетов, сохранения их независимости и самостоятельности, но с другой — ведет к тому, что региональный компонент неизбежно становится смыслообразующим и центральным моментом развития всего университета. Добавим, что вузовская российская система Мурманской области функционирует в условиях прямой конкуренции с норвежской, финской и шведской университетскими системами, когда потенциальному российскому абитуриенту предлагаются разнообразные условия доступного получения высшего образования в соседних странах.

В целом начало сотрудничеству в Баренцевом Евро-Арктическом регионе было положено в г. Киркенесе (Норвегия) в 1993 г., что отражено в Киркенесской декларации. В регион входят 13 губерний или соответствующих административных образований Норвегии (губернии Финнмарк, Трумс и Нурланд), Финляндии (губернии Лапланд, Оулу, Каину), России (Мурманская и Архангельская области, Ямало-Ненецкий автономный округ, Республики Коми и Карелия) и Швеции (губернии Норботтен и Вестерботтен). Более 15 лет международного сотрудничества подтвердили ценность интернационального взаимодействия на разных уровнях — между правительствами, регионами и людьми. Вместе с тем сотрудничество стран Баренцева моря служит для укрепления и развития «Северного измерения» в политике Европейского союза и взаимодействия с Канадой, Японией, США и другими арктическими регионами на севере Европы. Думается, что задачи Балтийского и Баренцева регионов во многом схожи и направлены на то, чтобы спо-

способствовать стабильности, экологическому прогрессу и поддержанию мира в Северной Европе через улучшение качества жизни и обеспечение устойчивого социально-экономического развития. Эти цели могут быть достигнуты только путем настойчивых усилий в различных областях — от всеобщей безопасности, экологии и экономики до утверждения высших человеческих ценностей [12].

Отметим, что в Евросоюзе в 1997 г. была выдвинута инициатива, названная «Северное измерение», целью которой стало развитие и определение интересов Евросоюза в Северной Европе: от Исландии до Северо-Запада России и от Баренцева моря до южного побережья Балтийского моря. Концепция «Северного измерения» была представлена финнами как основа для диалога между странами Евросоюза и остальными странами, чтобы предотвратить разделение Европы, включая Польшу, Литву, Латвию и Эстонию как членов Евросоюза, с Россией, которая в реалистичной перспективе не может рассчитывать на членство в Евросоюзе. С точки зрения политики, осуществляемой в сфере высшей школы, особенно значимо то, что наука, образование и культура рассматриваются в качестве важнейших приоритетов и трактуются как меры, стимулирующие сотрудничество в рамках исследовательских программ, образовательного и культурного обмена.

Образ МГПУ как старейшего вуза на Европейском Севере складывался постепенно, в пределах поэтапной динамики. Мурманский государственный педагогический университет ведет свою историю с 1939 г., когда решением Правительства был создан Мурманский учительский институт. Этот факт отразил процесс бурного развития как самого региона, получившего в 1938 г. статус области, так и всей страны, на территории которой тогда полным ходом шло осуществление беспрецедентной в российской истории программы индустриализации и достижения всеобщей грамотности в русле проводимой культурной революции. Создание Мурманского учительского института было призвано решить проблему нехватки учительских кадров, что, собственно, и обеспечивалось двухгодичными академическими программами.

В 50-е гг. прошлого века, в условиях перехода от семилетнего к восьмилетнему всеобщему обязательному образованию, сеть учительских институтов в стране постепенно начала сокращаться, и по распоряжению Совета Министров РСФСР Мурманский учительский институт был реорганизован в Мурманский государственный педагогический институт, в котором сначала было 2 факультета и не более 10 кафедр. К 1980-м гг. МГПИ становится ведущим вузом региона, обладающим как значительной материально-технической базой и профессиональным кадровым составом, так и несомненным потенциалом дальнейшего роста.

Открытие новых специальностей и увеличение числа факультетов в начале XXI в., развитие всей университетской структуры, включая довузовское и поствузовское образование, закономерно поставили на повестку дня вопрос о необходимости изменения статуса вуза. Очевидные качественные изменения в МГПИ позволили институту в начале 2003 г.

стать Мурманским государственным педагогическим университетом. Заметим, что вектор развития университета в первую очередь определялся развитием гуманитарного знания, включающего в себя гуманитарные, социальные и педагогические его отрасли, в результате чего МГПУ выступил существенным фактором и условием гуманитаризации Заполярья. Это особенно важно, потому что в Мурманской области в силу природно-климатических условий, специфического характера экономики, направленной в первую очередь на развитие горнодобывающей и лесной отраслей, рыболовства и пищевой промышленности, цветной металлургии, а также связанных с этим особенностей демографических процессов изначально преобладала негуманитарная среда развития. Мурманский пединститут еще с далеких 1950-х гг. стал активно содействовать формированию иного — гуманитарного — имиджа Крайнего Севера. И сегодня, пожалуй, только МГПУ обладает необходимыми интеллектуальными ресурсами и ментальными заделами для осуществления крупномасштабных исследований истории и культуры Европейского Севера.

У МГПУ, находящегося в центре Баренцева региона, достаточно обширная география международной деятельности, при этом в качестве основных, стратегически значимых партнеров кросс-культурного сотрудничества, с которыми заключены долгосрочные договоры и соглашения о взаимодействии в сфере совместных научно-образовательных проектов и программ, а также академической мобильности, рассматриваются высшие учебные заведения Финляндии, Норвегии и Швеции. Объясняется данный факт не только спецификой географического положения МГПУ, но и сосуществованием народов этих стран в рамках «Северного измерения», что неизбежно предполагает особое мироощущение. Все это позволяет в рамках академического сотрудничества создавать глубинные диалогические концептуальные построения именно с учетом принципов «Северного измерения».

Север становится не просто мыслительным и ментальным культурным основанием, структурирующим различные сферы — от сознания северянина до академической среды университета, включая жизненное пространство и время. Северная идентичность на уровне образного и идейного смысла во многом определяется через категорию «конечности» и «предела», некоего края, за которым «обрывается земля и климатическая благоприятность, исчезает ойкумена и заканчиваются государственные владения. Именно поэтому Заполярье является идеальной площадкой для наблюдения за меняющейся Россией: здесь лучше всего видно, когда она, набухающая силой, задыхается из-за недостатка пространства, стремясь прорваться за просторы Арктики, или, наоборот, тяготеет безжизненными северными далями и, сжимаясь, пытается отгородиться от них как от чего-то излишнего» [22, с. 10].

Кольское Заполярье воспринимается как исторический и государственный феномен сквозь призму контрастности, проявляющейся в числе прочего и на уровне антитезы полярного дня и полярной ночи. Отношение государства к Северу в известном смысле является отражением

отношения России к себе самой. По терминологии Ю. Слезкина, «смотрящий в “арктические зеркала” в состоянии увидеть, пусть иногда в “кривом” или гипертрофированном виде, самого себя, свою историю, все то, что происходило к югу от полярных широт, но в новом, “северном” свете» [22, с. 11]. Думается, что через эту «зеркальность» можно объяснить и повышенный интерес к Северу России, наблюдающийся в последние десятилетия, и активизацию международного сотрудничества в целом. Образ зеркала может и должен пониматься не только в эстетическом смысле, но и в качестве места и среды сосредоточения рефлексии и «внешнего» наблюдения россиянина за собой и над собою.

Трансграничное и приграничное сотрудничество на уровне высшей школы становится тем полем, где пересекаются как партнерские отношения, так и серьезные интересы на уровне конкуренции. Реализация совместных международных проектов в научно-исследовательской и учебной сферах, с одной стороны, создает мощный конгломерат сильных образовательных систем России, Норвегии, Швеции и Финляндии, а с другой — ведет к прямой конкуренции, проявляющейся прежде всего в борьбе за абитуриентов, студентов и аспирантов. Разумеется, что подобная «борьба» как одно из последствий развития Болонского процесса в определенной степени представляет серьезную проблему для России, ибо влечет за собой «утечку мозгов» — как преподавателей, так и студентов.

Кардинальные перемены в современной высшей школе, связанные с изменениями взаимоотношений между рынком, государством и различными институтами в контексте процесса глобализации, приводят к переосмыслению феномена университета, его специфической роли в развитии регионального, национального и международного поликультурного пространства. Современное возрастание экономической роли знания ставит высшее образование на одну из центральных позиций, определяющих существо и качество социальной жизни. Конкретные вызовы, адресуемые университетам, связаны с все возрастающим спросом на образовательные услуги, с постановкой новых междисциплинарных образовательных задач, решение которых подразумевает расширение академического пространства университета, основанного на диалоге различных культур. Ситуация обостряется в связи с системной нехваткой государственных финансовых средств для обеспечения качественного бесплатного высшего образования в России.

По справедливому замечанию Г. В. Телегиной и Н. В. Штыковой, «все университеты оказываются так или иначе включены в процесс глобализации — отчасти как ее объекты или даже “жертвы”, но в существенной мере — как ее субъекты и проводники» [20, с. 63]. Интернационализация, выступающая как одна из форм глобализации, заключается в развитии «устойчивого взаимодействия и взаимовлияния национальных систем высшего образования на основе высших целей и принципов» [8, с. 1], что отвечает потребностям мирового сообщества и отражает прогрессивные тенденции нового столетия. И именно интернационализация становится способом развития и «выживания» универси-

тета в предельно жестких экономических условиях, в которые поставлена сегодня высшая школа России в целом. Стратегия развития, основанная на понимании определяющего значения интернационализационных процессов, способна стать для вуза залогом ухода от роли «жертвы» и обретением новых значений понятия «университет» и изменяющейся сегодня его миссии. Сохранение современных университетских границ в известном смысле зависит от того, насколько проницаемы и открыты они будут для поликультурного сотрудничества, прежде всего в академической сфере.

Отметим, что жесткая дифференциация вузов в России сегодня очевидна. Выделяются «глобальные игроки» уровня крупных столичных вузов, федеральных и научно-исследовательских университетов и вузы региональные, оказывающиеся в принципиально иной политической, экономической и финансовой ситуации, предопределяемой во многом дефицитом как кадров, так и средств.

Индивидуальное существование вуза, ограниченное узкими рамками внутриинституциональных интересов и не направленное на поддержание и развитие международного сегмента, постепенно уходит в прошлое. Развивая международную составляющую своей деятельности, университет формирует новую образовательную среду, основным средством общения и поддержания диалога в которой становится английский язык. Для профессорско-преподавательского состава университета владение английским языком, таким образом, становится насущно необходимым в целях функционирования в поле взаимовлияний разных культур и различных академических традиций при сохранении и развитии национального компонента.

Как отмечает Л. А. Вербицкая, «преимущества интернационализации в высшем образовании очевидны: это объединение ресурсов, в особенности, когда они труднодоступны, как сейчас; избежание дублирования и ненужного копирования тем исследования; лучшая идентификация проектов и растущая уверенность в их целесообразности в условиях коллективного надзора» [5, с. 16]. Современный университет не имеет права быть на периферии глобальных тенденций, определяющих развитие общества в новом столетии. Путь вуза связан с выбором одной из стратегий интернационализации или с комбинацией таких стратегий в зависимости от региональной и национальной специфики, реальной оценки имеющихся ресурсов и расстановки приоритетов. Напомним, что авторы обзора «Актуальные вопросы развития образования в странах ОЭСР» вычленили четыре стратегии интернационализации высшего образования: согласованный подход; стратегию привлечения квалифицированной рабочей силы; стратегию получения дохода и стратегию расширения возможностей. При этом отмечается, что каждая из стран Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) придерживается одной стратегии в качестве ведущей [1].

Уместно вспомнить в аспекте обозначенной темы фразу из статьи Ф. Г. Альтбах и Дж. Найта, подчеркивающих, что «в рамках Евросоюза интернационализация высшего образования является частью общего

процесса экономической и политической интеграции» [2, с. 102]. Современный университет не может не реагировать на динамичные изменения внешней среды, отражающиеся на глобальном, наднациональном и межкультурном уровне. Вуз, определяющий интернационализацию как одну из основных тенденций в своем внутреннем развитии, естественным образом выходит за пределы собственных национальных границ, расширяя и видоизменяя тем самым формируемое им образовательное пространство.

Интернационализация углубляет и расширяет базу знаний вузов-партнеров, раздвигает рамки научного поиска, обогащая реализуемые учебные программы [5, с. 16]. Ориентация профессорско-преподавательского состава и студенческого сообщества на образование мирового уровня справедливо трактуется Дж. Найтом как «одна из наиболее важных выгод, которые получает высшее образование от интернационализации» [13, с. 80]. Речь, естественно, не идет об «обыденном уровне интернационализации» [16].

Движение по пути реализации основных принципов Болонского процесса изначально предполагает, что международный компонент будет внедрен как один из базовых во все сферы жизнедеятельности современного вуза: учебную, научно-исследовательскую, административную, систему дополнительного образования, в сферу информатизации. «Современный этап интернационализации», по мнению М. Н. Певзнера, «связан с тенденцией глобализации и характеризуется переходом от эпизодических международных контактов в образовательной области между отдельными странами к содержательной научно-педагогической кооперации и всестороннему партнерству. Углубление такого партнерства сопровождается совместной разработкой межкультурных образовательных программ с билингвальным дидактическим компонентом, конструированием новых педагогических технологий в русле открытого обучения, проведением совместных научных исследований в различных областях знания» [14, с. 56].

Естественно, что трактуемая подобным образом международная научно-педагогическая кооперация — явление более сложное и многомерное, чем просто нарастающее в количественном отношении международное общение. Международная деятельность, осуществляемая в вузе на планомерной и долгосрочной основе, должна быть нацелена на повышение качества предлагаемого образования и научного уровня проводимых исследований, на повышение уровня профессиональной квалификации профессорско-преподавательского состава, студентов и аспирантов.

В аспекте заявленной проблематики необходимо отметить, что на первый план выходят сетевые проекты, отражающие тот или иной аспект трансграничного сотрудничества. По мнению М. Перкманна, «приграничное сотрудничество можно определить как более или менее институционализированный процесс взаимодействия внутринациональных органов местного самоуправления смежных территорий (регионов), находящихся на границах государств» [26, с. 156]. Термин «приграничный» употребляется при этом как синоним трансграничного.

Н. Межевич, в свою очередь, указывает на необходимость четкого разграничения смыслов, вкладываемых в понятия «приграничный» и «трансграничный», и выступает против их концептуального смешения. Приводя примеры различных трактовок термина «приграничное сотрудничество», данных Европейской рамочной конвенцией о приграничном сотрудничестве территориальных сообществ и властей и Правительством РФ в концепции приграничного сотрудничества, автор анализирует мнения российских и эстонских экспертов и приводит еще одно, «нетипичное» определение: приграничное сотрудничество (англ. cooperation on the border) — это сотрудничество, которое происходит на государственном уровне между двумя или более участниками по вопросам государственной границы. «Целью такого сотрудничества являются приграничные переговоры, установление порядка пересечения границы, соглашения в области таможенного и визового режима, проведение совместных операций в приграничной зоне, развитие совместных систем сигнализации и т. д.» [12, с. 20]. Именно это определение трактуется как основное в работе К. Тьюр «Базовые понятия трансграничного сотрудничества» [21]. Н. Межевич отмечает, что данная точка зрения совпадает с трактовкой в русском языке «пограничного сотрудничества», то есть сотрудничества, осуществляемого в основном пограничными комиссарами. Параллельно исследователь подчеркивает, что одна из основных целей приграничного сотрудничества заключается в нейтрализации и смягчении негативного влияния границы [12].

В научной литературе под трансграничным сотрудничеством (англ. crossborder cooperation), как правило, понимают общие действия, направленные на усиление и развитие добрососедских отношений между территориальными органами власти пограничных государств, которые реализуются путем заключения межрегиональных соглашений и договоренностей. «Трансграничное сотрудничество не предполагает, что участвующие стороны — это непосредственно соседствующие субъекты федерации, территории, муниципалитеты. При этом данный тип сотрудничества распространяется на экономическую сферу, на охрану окружающей среды, культуру, образование, демографическое регулирование, другие области в границах определенного трансграничного пространства...» [12, с. 21]. В качестве базового определения данного понятия К. Тьюр предлагает следующее: «Трансграничное сотрудничество — это общение между расположенными по обе стороны государственной границы регионами, самоуправлениями, предприятиями, институционализированными группами интересов и индивидами, а также их совместные акции, направленные на достижение каких-либо целей» [21, с. 9]. Термин «общение» при подобном подходе становится ключевым, рамки трансграничного сотрудничества во многом определяются спецификой нормативно-правовой базы, а также особенностями социально-экономического развития того или иного региона.

При анализе международной деятельности современного университета наиболее актуальной оказывается трактовка термина в русле лингвистики, предлагаемая И. М. Бусыгиной, которая понимает трансгра-

ническое сотрудничество как форму межтерриториального, межрегионального сотрудничества, международных контактов приграничных регионов [4, с. 979]. Естественно, что уровень трансграничного сотрудничества характеризует собой определенную ступень в развитии политической и экономической интеграции и предполагает постепенный переход от единичных контактов к долгосрочному стратегическому партнерству. В отдельных толкованиях понятие «трансграничный» связывается с процессом социализации и рассматривается как форма социализации населения сопредельных регионов в условиях культурного многообразия и этнической терпимости, формирования многоэтнического сообщества в рамках еврорегионов [10, с. 168—180]. Думается, что анализ данного феномена в пределах университетского проектного пространства позволяет говорить о том, что трансграничность выступает как «зона инноваций», в недрах которой и рождаются инновационно-ориентированные проекты — как с точки зрения содержания, так и с точки зрения формы. Таким образом, современный университет, развивающий стратегию трансграничья, выступает как инновационная площадка, создающая интеллектуальную собственность в рамках различных проектов и программ, которая одновременно определяет и механизмы ее защиты.

С нашей точки зрения, важно обратиться и к философскому осмыслению феномена границы, что позволяет значительно расширить понимание сути международного сотрудничества в целом и понять истоки возникновения трансграничности как неотъемлемой характеристики международного проекта. Осмысление нарождающейся дисциплинарной отрасли знания «borderology» (границеведение) в свете глобализации позволяет говорить о том, что «определяющей доминантой... глобального понимания, предопределяемого процессами “выравнивания” качества жизни и придания ей однородности, становится повсеместное избавление от феномена границ. Снятие каких-либо барьеров и отказ от еще вчера существовавших барьеров становятся лейтмотивом прогрессивного понимания» [19, с. 3]. Приставка *trans-* в латинском инфинитиве *transcendere* (*переходить, переступить, перешагивать, выходить за пределы*) предопределяет понимание ряда терминов европейских языков, придавая и обеспечивая чрезвычайно важные для языка и всего нашего бытия значения, становящиеся ориентирами в реализации нами своего существования. Это значения *перехода, превосхождения, выхода за границы* [19, с. 4]. Разумеется, в какой-то мере барьеры границ полностью быть преодолены не могут, но это и не нужно, так как «границность» позволяет актуализировать фермент *чужого и иного в своем и собственном*, разворачивая последние в новом ракурсе. Основанием для трансграничных диалогов становится не *барьерность*, а именно *контактность* как основополагающая функциональная характеристика самой границы, включающая в себя совокупность условий и факторов, благоприятствующих трансграничному сообщению [7, с. 90]. На основе этих двух характеристик складываются четыре модели приграничного сотрудничества: активной контактности, пассивной контактности, же-

стой барьерности и модель «безразличия», расценивающая границу в качестве нейтрального явления (Н. М. Межевич). Думается, что наиболее успешной и эффективной с точки зрения развития международного проектного пространства должна стать модель активной контактности, признающая позитивную роль границы.

В проектном пространстве граница оказывается значимой и как символ разграничения, отделяющий одну культурную среду от другой, и как определенная линия, представляющая собой основу для подлинного диалога в единстве уникального и общего. Размышляя о границах между культурами, академик Д. С. Лихачев определяет понятие границы двояко: «Это и полоса общения, и стена разобщенности... Как область наиболее интенсивного общения культур она знаменует собой наивысшую творческую сферу, где культуры не только обмениваются опытом, но и ведут диалог, по большей части обогащающий друг друга, а иногда стремятся к сохранению собственной обособленности» [11, с. 20].

Таким образом, стремление к диалогу становится мегатенденцией современной эпохи, определяющей само возникновение феномена трансграничных сетевых проектов. Понимание того факта, что сотрудничество оказывается наиболее эффективным при объединенных усилиях, направленных на повышение конкурентноспособности партнеров, естественным образом приводит к идее объединения в трансграничном проектном пространстве. Следует подчеркнуть, что Российская Федерация имеет самую протяженную границу в мире (61 тыс. км) и наибольшее количество стран-соседей — 16, что создает потенциал для развития трансграничного сотрудничества. Приграничное или прибрежное положение занимают 48 субъектов РФ, а 37 их них имеют сухопутную границу с 14 странами.

Существует целый ряд программ, направленных на развитие сотрудничества именно в трансграничном аспекте. Сосредотачиваясь на анализе феномена Севера, уместно привести в качестве примера программу «ИЕСП-ПС Коларктик» (Kolarctic ENPI CBC — European Neighbourhood and Partnership Instrument, Cross Border Cooperation), которая имеет статус европейской программы внешних связей, содействующих развитию трансграничного сотрудничества между Северным Калоттом и Северо-Западом России. Программа ставит своей задачей снижение периферийности приграничных регионов стран и связанных с этим проблем, а также содействие развитию трансграничного сотрудничества. Практическая реализация программы происходит при финансовой поддержке трансграничных проектов. Для программного региона характерна большая географическая протяженность, малочисленность населения, богатство природных ресурсов и традиционно широкое международное сотрудничество.

При этом перспектива программы определена следующим образом: программный регион является территорией развитого, получившего широкую известность приграничного сотрудничества в Баренцевом Евро-Арктическом регионе, который характеризуется высоким качест-

вом жизни. Деятельность ведется с учетом принципов устойчивого развития. Проекты, реализуемые в рамках названной программы, должны соответствовать одному из трех заявленных приоритетов: экономическое и социальное развитие (включая содействие развитию сетей и контактов в сфере бизнеса и высшего образования, а также форм предпринимательства, поддерживающих культуру коренных народов); общие задачи (решение общих для региона задач, которые затрагивают интересы абсолютного большинства населения в сферах здравоохранения, безопасности жизнедеятельности и т.д.); сотрудничество «человек — человек» и развитие самосознания (деятельность, нацеленная на усиление взаимодействия между людьми и гражданским обществом на местном уровне).

Интересно, что в самом начале проектного цикла в трансграничной ситуации сталкиваются различные «установки на восприятие» (Д. Н. Узнадзе): с одной стороны — российский партнер, обреченный сотрудничать в условиях современной финансовой ситуации, в которой оказалось абсолютное большинство вузов России, и ставить приоритет экономии на первое место; с другой — партнер западный, для которого сила этого приоритета не абсолютна. Если рассматривать международный проект как некий сегмент, возникающий на пересечении культурных полей разных стран, то становится понятным, что подобные ситуации, основанные на экономии как центральной установке восприятия и понимания, ограничивают само проектное пространство и ставят под вопрос категорию равноправия, декларируемую в большинстве фондов и программ, предоставляющих финансирование под проекты. Внутреннее наполнение термина «равноправие» начинает корректироваться при смещении акцентов в сторону градации на наиболее «сильных» и «зависимых», изначально неравноправных партнеров. Безусловно, данная проблема связана с особенностями региональной российской политики, содержательно основанной на принципе экономии. В качестве примера можно привести вышеупомянутую программу Евросоюза «Kolarctic ENPI CBC», в которой первый раунд подачи заявок проводится вообще без российского национального софинансирования, а государственное финансирование замещается выделением средств из других источников, в качестве которых могут выступать региональные административные органы, города и муниципалитеты, муниципальные образования, предприятия коммунального хозяйства, образовательные учреждения, университеты и научно-исследовательские институты. Можно предположить, с какими проблемами в данной ситуации столкнется любой российский грантосоискатель, особенно если в качестве такового выступает учреждение сферы образования или культуры. С нашей точки зрения, подобное искажение в понимании принципа равноправия приводит к тому, что в трансграничном сотрудничестве мы «уступаем» часть своих границ.

В рамках данной статьи представляется целесообразным проанализировать специфическое развитие одного из масштабных сетевых международных проектов трансграничной направленности. «Баренц-Транс-

границный университет» (VCBU) (первоначальное название — «Российско-Финский Баренц-Трансграничный университет» — было изменено в связи с расширением сети участников проекта через включение в ранге партнерских университетов Швеции, Норвегии, Канады, Дании и Гренландии) является крупным международным проектом, основанным прежде всего на сотрудничестве между университетами Северной Финляндии и Северо-Западной России [28—31]. Идея создания Консорциума базируется на осознании общности интересов северных вузов, на принципе построения северного образовательного пространства, учитывающего специфику Баренц-региона, существование которого содержательно и формально предполагает трансграничные пересечения. Финансовая поддержка проекта на первом этапе его существования осуществлялась Министерством образования и Министерством иностранных дел Финляндии, а также Министерством образования России. Кроме того, каждый вуз — участник проекта на условиях софинансирования вкладывал в его реализацию значительные по объему средства собственного бюджета.

Главная цель проекта — создание и развитие международных мультидисциплинарных магистерских программ, содержание которых отражает специфику «Северного измерения». Все программы разрабатываются исходя из принципов Болонского процесса. Языком преподавания признан английский. Основные направления заявленных Трансграничным университетом магистерских программ следующие: социальная работа; инжиниринг окружающей среды; информационные технологии; циркумпольное здоровье и благополучие. Важно подчеркнуть, что данный проект разработан в соответствии со «Стратегией интернационализации вузов Финляндии», рассчитанной на период до 2015 г. и утвержденной Министерством образования Финляндии. Разумеется, стратегия интернационализации российских вузов устанавливает аналогичные приоритеты: развитие академической мобильности, активизация международной научно-исследовательской деятельности ППС и реализация программы совместных и двойных дипломов.

История существования VCBU подтверждает его направленность на усиление сотрудничества в Баренц-регионе, укрепление международных связей через создание базовой платформы для развития научных исследований и бизнес-кооперации. Реализация магистерских программ в трансграничной плоскости обеспечивает ориентацию на интернационализацию образовательного процесса и проводимых научных исследований через постоянное обновление содержательного компонента и привнесение компаративных аспектов, естественных при подобном понимании сути международного сотрудничества.

На данном этапе Мурманский государственный педагогический университет является участником проекта (в рамках двух магистерских программ — «Сравнительная социальная работа» и «Экологический инжиниринг») наряду с другими высшими учебными заведениями Северо-Запада России: Петрозаводским государственным университетом, Поморским государственным университетом, Архангельским государ-



ственным техническим университетом, Карельской государственной педагогической академией, Мурманским государственным техническим университетом, Северным государственным медицинским университетом. Высшее образование Финляндии представлено в проекте двумя вузами Северной Финляндии: Лапландским университетом г. Рованиеми и Университетом г. Оулу. Оба эти учебные заведения являются традиционными партнерами МГПУ, в сотворчестве с которыми реализуется основная масса наиболее значимых для университета инновационных образовательных и научно-исследовательских проектов, ориентированных на исследование феномена Севера.

Наличием у МГПУ лишь незначительного опыта работы по реализации уровневой системы высшего образования объясняется статусное положение университета в проекте — ассоциативное членство. При этом структура подписанных договоров предусматривает четкую формализацию прав и обязанностей ассоциативных партнеров, проявляющуюся в активном участии в разработке содержания магистерских программ, реализуемых в рамках Консорциума, подготовке материалов для академического и научного руководства, решении различных административных вопросов, подготовке и распространении информации об особенностях реализации магистерской программы в СМИ и ресурсах Интернета. Кроме того, каждый ассоциативный член Консорциума обязан создавать все условия, необходимые для реализации той или иной магистерской программы, посредством планирования и организации научно-исследовательской деятельности студентов и преподавателей в конкретной предметной области. Академическая мобильность, являющаяся центральным звеном проекта, обеспечивается совместными усилиями всех полных и ассоциативных партнеров посредством строгого отбора участников на основе совместно разработанных критериев. Помимо этого каждый ассоциативный член Консорциума обладает правом осуществления экспертных оценок качества обучения.

В качестве основных условий (принципов) сотрудничества по присуждению ученой степени в рамках соглашения признается следующее.

1. Каждый институт Консорциума является полным или ассоциативным членом одной или нескольких вышеупомянутых магистерских программ.

2. Учреждение может подать заявку на изменение статуса на ректорскую конференцию Консорциума.

3. Для того чтобы получить магистерскую степень, подтвержденную двойным дипломом, студенту необходимо в рамках обучения по программе набрать 120 ECTS в соответствии с учебным планом, одобренным соответствующими университетами, факультетами и кафедрами, а также в соответствии с национальными и институциональными нормами и правилами. Студенты получают двойную степень от всех университетов, подтверждающих наличие кредитов. Кроме того, студент должен пройти обучение по определенной магистерской программе по крайней мере в двух университетах Консорциума.

4. Студенты имеют возможность поступать в любой университет Консорциума, при этом зачисление происходит по результатам оценки заявок в программном органе руководства в соответствии с процедурами и правилами участвующих университетов, институтов, кафедр.

5. Студенческая мобильность является интегрированной частью учебного плана всех совместных магистерских программ. Наибольшая сумма кредитов, которые могут быть получены в одном из университетов, составляет 60 ECTS, включая теоретические и практические занятия, выполнение квалификационной работы, исследовательскую деятельность или любой другой вид работы, предлагаемый Консорциумом и включенный в учебный план.

Помимо студенческого обмена, Трансграничный университет предполагает и форму преподавательской мобильности, что является неотъемлемой частью совместных магистерских программ. В дополнение к преподавателям, работающим в вузах Консорциума, будут приглашаться преподаватели и ученые из третьих стран.

Важно отметить, что значение подобных проектов — при всей явной проблематичности их пошаговой реализации — несомненно. Общностью понимания этого факта объясняются непрекращающиеся усилия стран-участников в поисках источников финансирования для дальнейшего участия в проекте и реализации совместных магистерских программ. Благодаря VCBU финские университеты получают возможность прямого проникновения на рынок образовательных услуг России и увеличивать контингент студентов-иностранцев, обучающихся в вузах своей страны, что позволяет значительно увеличивать и ассигнования в систему высшего образования Финляндии, придавая дополнительный импульс ее развитию. Таким образом, вложение финансовых ассигнований в академическую мобильность оборачивается упрочением национальной системы образования Финляндии за счет притока квалифицированного студенчества. По оценке финских коллег, неоднократно озвучиваемой в ходе деловых переговоров по проекту, сотрудничество с Россией в рамках Трансграничного университета способствует общему подъему престижа системы высшего образования Финляндии как на территории страны, так и за ее пределами.

В свою очередь для российского университета значимым оказывается само движение в сторону реализации основных принципов Болонской декларации через внедрение уровневой системы обучения, модульно-кредитной системы оценивания, а также системы менеджмента качества. Трансграничный университет позволяет изнутри увидеть процесс формирования совместных магистерских программ, привлечь иностранных ученых к образовательной и научно-исследовательской деятельности российских вузов. Посредством участия в подобных трансграничных образовательных проектах естественным образом стимулируется академическая мобильность как преподавателей, так и студентов. Учебный процесс, осуществляемый совместными усилиями ученых различных стран, становится еще одной иллюстрацией глубин-

ной диалогичности образования, суть которого может быть реализована только в диалоге академических систем и диалоге культур.

Учебно-образовательный процесс ВСВУ, глубоко диалогичный по содержанию и форме, ориентирован на формирование именно диалогической установки сознания современного человека, понимаемой как «такое расширение сознания, которое позволяет вместить духовные достижения всех времен и культур, понять их не с высоты своего превосходства, а сообразно их собственной логике, самобытности, уникальности» [24, с. 23]. Способность воспринимать чужую культуру во всем многообразии заключенных в ней смыслов способствует и росту самосознания людей и народов, постепенному осознанию ими собственной уникальности и самобытности.

Значение подобных крупномасштабных проектов трансграничной направленности трудно переоценить неопределимым в плане выстраивания еще одной линии диалога или взаимодействия различных культур, объединенных культурой Севера и обладающих при этом уникальной специфичностью, в едином образовательном пространстве. Думается, что развитие идеи трансграничного университета может вылиться в более крупное направление, центром которого станет Баренц-педагогика, объединяющая систему среднего и высшего образования стран-партнеров.

Говоря о специфике интернационализации высшей школы в рамках «Северного измерения», необходимо отметить, что важнейшей формой международной деятельности выступает трансграничное сотрудничество, проявляющееся как на уровне международных научно-исследовательских проектов, так и на уровне академической мобильности преподавателей, сотрудников и студентов. Северные вузы России, определяя фундаментальный вектор своего развития, выстраивают научно-образовательную деятельность с учетом принципов северного добрососедства и взаимовыгодного сотрудничества в рамках трансграничности. Интернационализация высшей школы становится, с одной стороны, способом сохранения вуза в предельно сложных экономических условиях, а с другой — залогом развития и расширения границ образовательного пространства университета.

Список литературы

1. *Актуальные вопросы развития образования в странах ОЭСР* / отв. ред. М. В. Ларионова. М., 2005.
2. *Альтбах Ф. Г., Найт Дж.* Интернационализация высшего образования: движущие силы и реальность // *Экономика образования*. 2008. № 4. С. 100—106.
3. *Барнетт Р.* Осмысление университета (по материалам инаугурационной профессорской лекции, прочитанной в Институте образования Лондонского университета 25 октября 1997 г.) // *Шестидесятая параллель*. 2008. № 2 (29). С. 34—41.
4. *Бусыгина И. М.* Российские регионы в международном сотрудничестве // *Современные международные отношения и мировая политика: учебник для вузов* / отв. ред. А. В. Торкунов. М., 2004.

5. *Вербичкая Л. А.* Глобализация и интернационализация в образовании и важность изучения иностранных языков // *Мир русского слова*. 2001. № 2. С. 15—18.
6. *Диброва М. И., Кабанова Н. М.* Изменения в структуре вуза как следствие интернационализации образования // *Стратегическое управление университетом*. 2004. № 2. С. 58—60.
7. *Дмитриева С. И.* Лимология: учеб. пособие. Воронеж, 2008.
8. *Дударева Н. А.* Интернационализация российской системы высшего образования: экспорт образовательных услуг (по материалам Всероссийского совещания проректоров по международной деятельности, Москва 2009 г.) // *Вестник ИГЭУ*. 2010. Вып. 5. С. 1—5.
9. *Княгинин В.* Университет — уход от классики // *Шестидесятая параллель* 2008. № 2 (29). С. 42—47.
10. *Кузьмин В. М.* Формирование социальной толерантности у молодежи сопредельных регионов России и ЕС в формате еврорегионов Балтийского моря (на примере Калининградской области) // *Большая восьмерка в глобализирующемся мире: новые подходы в науке и образовании: материалы международной конференции — круглого стола*. СПб., 2006.
11. *Лихачев Д. С.* Два типа границ между культурами // *Русская литература*. 1995. № 3. С. 4—6.
12. *Межевич Н. М.* Приграничное сотрудничество и практика деятельности еврорегионов на Северо-Западе России и в Республике Беларусь. СПб., 2009.
13. *Найт Дж.* Интернационализация образования приносит не только пользу // *Экономика образования* 2007. № 5. С. 79—81.
14. *Певзнер М. Н.* Интернационализация как ведущая тенденция развития современного вуза // *Вестник Новгородского государственного университета* 2005. № 1. С. 55—59.
15. *Певзнер М. Н., Ширин А. Г.* Международная деятельность вуза как средство интернационализации вузовской науки // *Успехи современного естествознания*. 2007. № 12. С. 63—65.
16. *Сагинова О. В.* Интернационализация высшего образования как фактор конкурентноспособности (на примере Российской академии им. Г. В. Плеханова) // *Вестник РЭА*. 2004. № 1. С. 15—25.
17. *Сагинова О. В.* Международная стратегия вуза на рынке образовательных услуг: монография. М., 2005.
18. *Сагинова О. В.* Трансформационные процессы в высшем образовании: монография. М., 2005.
19. *Сергеев А. М.* Свое (внутреннее) и позиция внешнего наблюдателя // *Феномен границы: способы его понимания, постижения и изучения: сб. науч. ст. / отв. ред. А. М. Сергеев*. Мурманск, 2009.
20. *Телегина Г. В., Штыкова Н. В.* Университет в глобальном мире: новая миссия? // *Университетское управление*. 2005. № 5(38). С. 63—67.
21. *Тюйр К.* Базовые понятия трансграничного сотрудничества // *Справочник по трансграничному сотрудничеству*. Таллин, 2004.
22. *Федоров П. В.* Северный вектор в российской истории: центр и Кольское Заполярье в 16—20 вв. Мурманск, 2009.
23. *Феномен границы: способы его понимания, постижения и изучения: сб. науч. ст. / отв. ред. А. М. Сергеев*. Мурманск, 2009.
24. *Флоренская Т. А.* Диалогические принципы в психологии // *Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологического консультирования*. М., 1987.

25. *Alderman G.* The Globalization of Higher Education: Some Observations Regarding the Free Market and the National Interest/ Higher Education in Europe. 2001. Vol. 26, № 1. P. 47—52.

26. *Perkmann M.* Cross-border regions in Europe, significance and drivers of regional cross-border cooperation // *European Urban and Regional Studies*. 2003. Vol. 10, № 2. P. 153—171.

27. *Scott R.* Massification, Internationalization and Globalization // *The Globalization of Higher Education*. Buckingham, 1998.

28. *Barents Cross-Border University*. URL: <http://bcbu.oulu.fi> (дата обращения: 7.06.2010).

29. *University of Oulu*. URL: <http://arctihealth.oulu.fi/mch> (дата обращения: 7.06.2010).

30. *University of Lapland*. URL: www.ulapland.fi/CSW (дата обращения: 7.06.2010).

31. *Факультет социальной работы Поморского государственного университета им. М. В. Ломоносова*. URL: <http://social.pomorsu.ru> (дата обращения: 7.06.2010).

Ш. Эверт

ДВИГАТЕЛИ РЕГИОНАЛЬНОГО СТРОИТЕЛЬСТВА. ВЛИЯНИЕ РЕГИОНАЛЬНЫХ ПОЛИТИЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ НА СОТРУДНИЧЕСТВО УНИВЕРСИТЕТОВ В РЕГИОНЕ БАЛТИЙСКОГО МОРЯ



Сотрудничество в сфере образования — одно из главных направлений деятельности региональных политических организаций в регионе Балтийского моря. Данная статья анализирует политическое влияние этих организаций, опираясь на мнение сотрудников университетов региона и представителей власти национального и регионального уровней. На основе успешного опыта работы ОЭСР в сфере образования и ее влияния на образовательную политику в статье рассматриваются различные стратегии, способные усилить влияние политических организаций региона на сотрудничество в сфере образования.

Educational co-operation is one main aspect of the agenda of regional political organizations in the Baltic Sea Region. The article analyzes the political impact of the organizations, as perceived by the universities in the region and political decision makers on national and regional level. Based on the success of the OECD in becoming an influential actor in educational policies, this article discusses different strategies for the regional political organizations to enhance their influence.

Ключевые слова: сотрудничество в сфере высшего образования, регионализация, региональные политические организации, СГБМ, ПКБМ, СМСС.

Key words: higher education co-operation, regionalization, regional political organizations, CBSS, BSPC, NCM.

Введение

После 1990 г. для содействия процессу регионализации в регионе Балтийского моря было создано несколько политических организаций. Совет министров Северных стран (СМСС) расширил свою деятельность до южных берегов Балтики. В 1992 г. для стимулирования межправительственного сотрудничества был основан Совет государств

Балтийского моря (СГБМ) с Парламентской конференцией Балтийского моря (ПКБМ) в качестве парламентского его эквивалента. Три названные организации выделили региональное сотрудничество в сфере образования как ключевое направление деятельности. Как высшие учебные заведения оценивают эффективность работы данных организаций? — В следующем разделе анализируется влияние СМСС, СГБМ и ПКБМ на политику региона в сфере высшего образования.

Эмпирическая основа для оценки влияния региональных политических организаций и их стратегий по проведению политики в сфере образования состоит из 36 интервью с сотрудниками различных уровней высших учебных заведений (например, международные отделы), национальных учреждений в сфере высшего образования (например, министерства) и региональных политических организаций. Интервью проводились в период с сентября 2006 г. по август 2009 г. в Швеции, Германии, Литве, Латвии, Эстонии и России в рамках написания диссертации по теме сотрудничества в сфере высшего образования в регионе Балтийского моря. Для обеспечения анонимности интервьюируемых применялась система шифрования данных.

Региональное сотрудничество университетов и его цели

Конструктивистская теория *регионального строительства* — ведущий подход в общественных и гуманитарных науках к исследованию и анализу развития сотрудничества и регионализации в регионе Балтийского моря. Примечательно, что в различных публикациях о *региональном строительстве* в этом регионе подчеркивается, что сотрудничество в сфере образования является одной из основ формирующейся регионализации. В частности, взаимодействие университетов описывается как центральное звено регионального строительства [5; 6]. Данный аргумент рассматривается с двух сторон: с одной стороны, существующие сети университетов рассматриваются как эмпирическое доказательство процесса *регионального строительства* (университеты взаимодействуют, следовательно, происходит *региональное строительство*). С другой стороны, политическая поддержка университетских сетей и их развитие описывается как эффективный механизм укрепления процесса *регионального строительства*. Это более или менее функциональный аргумент: сотрудничество университетов помогает достичь социальных целей.

Во-первых, существует преимущество для высших учебных заведений: в 1990-х гг. региональное сотрудничество в регионе Балтийского моря рассматривалось как подходящий способ передачи знаний от Северо-Запада Юго-Востоку для реформирования и модернизации университетов южного и восточного побережья Балтийского моря [19]. Успешное реформирование и модернизация университетов были необходимыми условиями для предотвращения утечки кадров в государствах, которых затрагивали эти преобразования. Причем регион Балтийского моря считался подходящим уровнем сотрудничества. Вслед за

реформационным процессом в региональном дискурсе появился другой аргумент в поддержку сотрудничества университетов стран Балтийского моря: продуктивное региональное сотрудничество на академическом уровне может содействовать созданию всемирно известного бренда региона. Единое пространство высшего образования стран Балтики способно помочь университетам занять ведущую рыночную позицию в глобальном обществе знаний [1]. К тому же, регион Балтийского моря считался подходящим уровнем сотрудничества в академических целях.

Однако, во-вторых, в дискурсе регионального строительства внешние неакадемические цели именуется предметом регионального сотрудничества университетов: в ходе реформационного процесса региональное сотрудничество в сфере высшего образования обладает не только преимуществами на академическом уровне, но также и многофункциональностью. Считалось, что региональная передача учебных программ, методик обучения и материалов на университетском уровне наряду с региональным обменом преподавательским составом повысит уровень образования новых элит в политике, экономике и юриспруденции, тем самым укрепляя стабильность и безопасность в регионе Балтийского моря [18, S. 55]. Помимо реформационного процесса даются еще два аргумента. На экологическом уровне региональное сотрудничество университетов рассматривается как способ улучшения охраны водных ресурсов Балтийского моря [20, p. 26]. Совместные исследовательские проекты могут помочь улучшить знания в области экологии, учебное сотрудничество содействует распространению этих знаний. В данном случае регион Балтийского моря представляется естественным уровнем регионального сотрудничества для борьбы с одной из главных *второстепенных угроз безопасности* в Северо-Восточной Европе — нестабильностью экосистемы Балтийского моря [11, p. 8—14]. На экономическом уровне считается, что региональное взаимодействие в сфере высшего образования объединяет ресурсы и повышает эффективность сотрудничества в регионе [9]. Сотрудничество университетов здесь должно способствовать продвижению экономики стран региона в международной географической конкуренции.

В то время как многие из этих функциональных аргументов обсуждаются с неконструктивистской точки зрения, один из них относится именно к подходу *регионального строительства* и его конструктивистской основе — формирующаяся национальная идентичность находится в центре аргументации *регионального строительства*. Университеты как платформы дискурса создают региональные символы, распространяют эти символы во время конференций, при обмене преподавательским составом и учебными планами и содействуют созданию данной региональной идентичности [18, p. 42].

Итак, различные аргументы в поддержку сотрудничества университетов обнаруживаются при изучении регионального дискурса, особенно в рамках подхода *регионального строительства*. Второй этап, позволяющий изучить влияние политических организаций региона, заключается в анализе их политических планов. Увидим ли мы здесь аргументы

академического дискурса? В следующем разделе показывается, как СГБМ, ПКБМ и СМСС поддерживают региональное сотрудничество университетов.

Сотрудничество в сфере образования как одно из направлений деятельности региональных политических организаций

Анализ различных деклараций и проектов, созданных политическими организациями региона, показывает, как сформулированные в научной дискуссии идеи повлияли на политику данных политических учреждений в сфере образования. Если в 1990-х гг. их деятельность была сосредоточена на поддержке реформационного процесса в юго-восточной части региона, то с 2000 г. центром внимания становится укрепление экономической конкурентоспособности и решение региональных проблем, таких как охрана водных ресурсов.

Поддержка реформационного процесса через проекты сотрудничества в сфере образования

С 1971 г. СМСС занимается координацией сотрудничества между Северными странами. Ввиду новой ситуации в регионе после падения железного занавеса и для повышения безопасности и стабильности СМСС принял решение распространить свое обязательство в сфере образования и на регион Балтийского моря. К. Мусиаль обобщает политику СМСС в сфере высшего образования в 1990-х гг. и указывает на ее многофункциональность: «...СМСС стал первым учреждением, осуществляющим последовательную политику, которая способствовала обмену студентами, преподавателями и учеными между странами региона. Ее целью являлось содействие обеспечению общей стабильности и безопасности на севере Европы. Это достигалось, среди прочего, путем обучения людей, которые должны были стать ответственными за развитие гражданского общества в посткоммунистических странах» [18, р. 55—56].

В политике СГБМ в области образования была также отмечена многофункциональность сотрудничества в сфере высшего образования в ходе реформационного процесса. Уже через год после своего основания СГБМ начал реализацию проекта «Еврофакультет» в балтийских странах. Идея многофункциональности сотрудничества в сфере образования была основополагающим доводом для поддержки реформационного процесса: в Эстонии, Латвии и Литве появились новые демократические учреждения, работающие с привлечением внешних экспертов. Однако для эффективного управления реформационным процессом требовались государственные служащие, имеющие соответствующее образование для работы в этих учреждениях. Обсудив нехватку знаний в новых независимых государствах, уже в 1993 г. СГБМ решил оказать

поддержку главным университетам (в Вильнюсе, Риге и Тарту) в создании основных учебных программ, обучении местного преподавательского состава и модернизации библиотек [7, р. 7]. В 2000 г. второй проект «Еврофакультет» появился в Калининграде, а в 2009 г. в Пскове начал работу третий проект. Реализуя «Еврофакультет» в разных городах, СГБМ четко обозначил сотрудничество в сфере высшего образования как одно из главных направлений своей деятельности и использовал аргумент многофункциональности для доказательства оправданности этой деятельности.

*Обсуждение создания региона Балтийского моря,
основанного на знаниях*

В 1990-х гг. образовательная деятельность и коммюнике СГБМ сосредотачивались на собственном проекте «Еврофакультет». С 2000 г. декларации организации охватывают более широкий круг вопросов и при рассмотрении реформационного процесса принимают во внимание не только собственную деятельность. На министерской сессии СГБМ в 2001 г. было отмечено: «Совет подчеркнул, что развитие базы трудовых ресурсов и способности продвигать и успешно применять инновации является необычайно важным для конкурентоспособности региона Балтийского моря. <...> Совет одобрил предложения, внесенные на проходившей 4—5 мая в Берлине встрече экспертов по созданию в регионе Балтийского моря общества, основанного на знаниях, и выразил интерес ко всем стремлениям повысить мобильность студентов и улучшить преемственность учебных программ, например организовав работу Летнего университета Балтийского моря. Совет призвал следующую председательствующую страну проанализировать итоги встречи и продолжить работу по поддержке идеи развития региона Балтийского моря как символа основанного на знаниях общества» [4].

В данном случае для нас важны два аспекта. Во-первых, в цитате прослеживается стратегия СГБМ привлекать экспертов путем организации региональных конференций. Следовательно, ученые, поддерживающие подход регионального строительства, воспользовались возможностью представить свои идеи Совету. Символ основанного на знаниях региона Балтийского моря был центром дискурса регионального строительства в начале нового века [10]¹. Во-вторых, была названа внешняя цель сотрудничества в сфере образования: повышение конкурентоспособности региона [21]. Здесь, как и в аналогичном обсуждении ПКБМ в 2003 г. [2], явно заметен другой аргумент, приводимый учеными в поддержку *регионального строительства*.

¹ Основанный на знаниях регион Балтийского моря обсуждался в качестве символа для создания региональной идентичности. Употребление данного термина СГБМ показывает, что цель создания региональной идентичности получила распространение в политических организациях региона.

Защита водных ресурсов

Экологическая нестабильность Балтийского моря называется одной из главных *второспешных угроз безопасности* в регионе, и сотрудничество университетов рассматривается как одно из возможных решений этой региональной проблемы. Следование данному функциональному аргументу в поддержку сотрудничества в сфере высшего образования в регионе Балтийского моря прослеживается и в деятельности региональных политических организаций. Один из примеров — интеграция образования в инициативу «Балтика 21», направленную на устойчивое развитие региона, как прописано в Хагской декларации СГБМ 2000 г. [3]. Второй пример — финансовая поддержка, оказываемая СМСС программе «Балтийский университет» и направленная на содействие совместной разработке учебных программ по экологическим наукам [16].

Оценка влияния региональных политических организаций

Рассматривая три политические организации региона, можно отметить явную аналогию между научным дискурсом и направленностью деятельности СГБМ, ПКБМ и СМСС относительно сотрудничества в сфере образования. Здесь необходимо описать первый эффект работы политических организаций региона: СГБМ, ПКБМ и СМСС представляют собой региональный форум для обсуждения идей в научном сообществе, это центры регионального дискурса. Однако насколько влиятельны эти политические организации? Насколько их проекты признаются в секторе высшего образования региона, насколько важна их функция в формировании регионального форума? Интервью, проведенные с представителями региональных политических организаций, высших учебных заведений и сектора образовательной политики, говорят о следующем.

К сожалению, не удалось найти показатели, позволяющие прямо оценить эффективность реализации проекта «Еврофакультет». Ни заключительный отчет балтийского проекта «Еврофакультет» [7], ни подробное описание разработки и реализации проекта, опубликованное его директором [14], не дают сведений о местах работы участвовавших в проекте студентов и об учебных программах, реформированных на базе проекта. Однако давшие интервью представители университетов подчеркивают, что при реализации проекта существовали определенные трудности, и считают, что проект недостаточно закрепился на университетском уровне: «Успех можно было увидеть лишь на личном уровне: преподаватели получили дополнительный доход, но не были по-настоящему поглощены проектом» (интервью № 5, *университеты*)².

² На университетском уровне интервью проводились только в университетах Балтийских стран, в которых осуществлялся проект «Еврофакультет». В российских университетах проекты были скорректированы, исходя из опыта и критики работы Балтийского проекта.

Только Тартуский университет в Эстонии добился успеха в реализации преемственного проекта («Евроколледж»). Общая картина, сложившаяся из интервью, говорит о том, что проект был перегружен различными проблемами. В результате эффективность его влияния на региональное сотрудничество оказалась низкой.

Однако региональные политические организации стремились оказывать влияние на образовательную политику не только посредством собственных проектов. Уже в своей основополагающей декларации (Копенгагенская декларация) СГБМ обозначил образование как одну из областей сотрудничества. Появление в программе работы СГБМ и ПКБМ в начале нового века намерения создать основанный на знаниях регион Балтийского моря указывает на попытку региональных политических организаций формировать региональный дискурс. Но высшие учебные заведения недостаточно активно отреагировали на эти планы. Одно из логичных объяснений причин этого заключается в структуре организаций, особенно СГБМ. Председательство в Совете ежегодно переходит от одного государства-члена к другому, а «каждому председательствующему государству нужна своя программа работы. В результате разговоров много, а действий мало» (интервью № 10, *университеты*). Краткосрочный характер руководства тормозит процесс совмещения планирования программы деятельности с разработкой конкретных политических стратегий, но именно наличие этой связи является одной из причин успеха политики ОЭСР в сфере образования [12, S. 251—252]. Как следствие — планирование программы работы СГБМ не оказывает должного влияния на деятельность высших учебных заведений.

Интервью с сотрудниками международных отделов показывают, что региональные сети университетов важны для развития сотрудничества в регионе. Они считают, что участие в таких программах, как «Балтийский университет» и «Сеть университетов региона Балтийского моря», а также в специализированных сетях, куда входят, например, университеты лесничества, ветеринарии и сельского хозяйства Северных и Балтийских стран (BOVA-NOVA) и Научно-технологический университет Балтийского моря (BALTECH), является ключевым для регионального сотрудничества. Количественные исследования подтверждают эту точку зрения и показывают, что участие в региональных сетях университетов значительно укрепляет сотрудничество высших учебных заведений [8, S. 228]. Оказывая поддержку этим сетям региона Балтийского моря, СМСС приобрел региональное влияние: «При преподавательском обмене в начале 90-х годов (в Балтийских странах. — Ш. Э.) практически все специалисты приезжали из Северных стран. Они помогли обновить учебные программы, а также развить такие сети, как BOVA-NOVA и BALTECH. Почти на 100 % они финансировались Северными странами, главным образом, через Совет министров Северных стран» (интервью № 5, *национальные учреждения образовательной политики*).

По мнению опрошенных, СМСС сыграл явно большую роль, чем СГБМ и ПКБМ, особенно в поддержке сетей университетов. В то же вре-

мя они отмечают потерю «эйфории» по отношению к развитию регионального сотрудничества в регионе Балтийского моря с конца 1990-х гг., в основном под влиянием Болонского процесса (интервью № 4, *национальные учреждения образовательной политики*). Итак, какие стратегии способны помочь политическим организациям региона усилить влияние и вновь стимулировать развитие регионального сотрудничества? В следующем разделе рассматриваются различные подходы к этим вопросам.

Стратегии усиления влияния образовательной политики

Анализ интервью показал, что СМСС оказал значительное влияние на региональное сотрудничество университетов, в то время как роль СГБМ и ПКБМ в развитии этого сотрудничества, по крайней мере по мнению высших учебных учреждений, сравнительно мала. На какие стратегии можно ориентироваться для усиления влияния региональных политических организаций в сфере образования? В данном разделе утверждается, что успех политики Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) в области образования можно рассматривать в качестве модели, даже если не полностью ей следовать.

Объясняя причины успеха политики ОЭСР в сфере образования и влиятельного положения организации в данной сфере в последние десять лет, К. Лойзе и его соавторы приводят различные формы управления в сфере образования, введенные ОЭСР. Несмотря на то что права организации формулировать юридические вопросы достаточно ограничены и бюджет, выделяемый на политику в сфере образования, сравнительно мал, ОЭСР приобрела влиятельное положение в сфере образования благодаря четырем стратегиям: планированию программы работы, сопоставительному анализу (методу эталонного сравнения), сетевому сотрудничеству и распространению идей высококвалифицированными специалистами [15]. Обладая аналогичным бюджетом и правовым статусом, региональные политические организации могли бы рассмотреть принятие этих форм управления для усиления влияния в регионе Балтийского моря.

Планирование программы работы

Во избежание постоянного изменения программы работы в данное время СГБМ занимается созданием долгосрочных приоритетов, которые разрабатываются группами экспертов. Эта стратегия представляется эффективной и для политики в сфере высшего образования. Однако стратегия планирования программы работы должна принимать во внимание автономность университетов — чтобы планирование было успешным, вопросы регионального дискурса должны быть связаны с академическим дискурсом. Региональные политические организации прекрасно это понимают: «Мы являемся политическим форумом. Мы можем распахнуть двери, но у университетов всегда есть собственные

проекты, независимые от правительства и осуществляемые автономно. <...> В этом случае СГБМ только бы помешал в реализации текущих проектов, университеты более компетентны в этом вопросе» (интервью № 3, *организации*).

Во втором и третьем разделах была показана связь между академическим дискурсом и плановой деятельностью СГБМ, ПКБМ и СМСС в сфере образования. Условия для создания более действенной стратегии планирования программы работы выполняются. Чиновники, работающие в сфере высшего образования и национальных образовательных учреждениях, считают, что одним из главных вопросов, который необходимо обсудить на региональном уровне, является цель сотрудничества университетов в регионе Балтийского моря. Университеты должны ясно видеть преимущества регионального сотрудничества, выходящего за пределы европейского пространства высшего образования, если они будут участвовать в региональных проектах (интервью № 6, *национальные учреждения образовательной политики*).

Сетевое сотрудничество

Стратегию СМСС можно рассматривать как косвенный метод поддержки сетевого сотрудничества. Данная стратегия приобретает влияние путем поддержки узкоспециализированных сетей. Точнее говоря, СМСС усиливает свое региональное влияние, приглашая сети быть стратегическими партнерами, как произошло с программой «Балтийский университет». Управление регионом Балтийского моря считается уникальным с точки зрения участия гражданского общества и узкоспециализированных сетей в различных сферах [13, р. 6]. Есть данные, позволяющие судить о том, что то же самое справедливо и для политики в сфере образования. Стратегия сетевого сотрудничества, направленная на вовлечение этих сетей в работу политических организаций региона, могла бы способствовать усилению влияния СГБМ, ПКБМ и СМСС.

Сопоставительный анализ

Стратегия проведения сопоставительного анализа — одна из главных причин успеха ОЭСР: К. Мартенс называет «сравнительный подход» ключом к пониманию успешного влияния ОЭСР на политику в сфере образования [17]. Такие международные сравнительно-исследовательские программы, как PISA (международная программа оценки образовательных достижений учащихся) или публикация показателей усвоения учебного материала, что делает возможным составление международных образовательных рейтингов, находятся в центре стратегии сопоставительного анализа. Однако использование данной стратегии в качестве шаблона для политических организаций региона Балтийского моря вряд ли возможно: уже существует перечень показателей эффективности образовательной политики, разработанных, например, ОЭСР и ЕС, который позволяет большинству стран региона оценивать свою

политику в сфере образования. Тем не менее проекты по проведению сопоставительных исследований можно было бы рассматривать на региональном уровне как средство повышения регионализации³.

Заключение и перспективы

В данной статье было рассмотрено влияние трех региональных политических организаций на образовательную политику и сотрудничество в сфере высшего образования в регионе Балтийского моря. Анализ интервью с сотрудниками университетов и политических организаций показывает, что их влияние оценивается как достаточно слабое. По нашему мнению, успех политики ОЭСР в сфере образования мог бы стать основой обсуждения возможностей усилить влияние политических организаций региона, особенно СГБМ. Его способность быть региональным форумом очевидна и дает надежды на успешное воплощение стратегий планирования программы работы и развития сетевого сотрудничества. Формулирование различных целей регионального сотрудничества университетов представляется основной темой, обсуждение которой способно обеспечить дальнейшее развитие регионализации в сфере высшего образования.

Список литературы

1. *Aaviksoo J.* University Co-operation in the Baltic Sea Region // В. Henningsen (ed.). *Towards a Knowledge-based Society in the Baltic Sea Region*. Berlin, 2002. P. 75—79.
2. *BSPC.* Resolution of the 12th Baltic Sea Parliamentary Conference, Oulu, Finland. 2003. Sept. 8—9. URL: <http://www.norden.org/bspcnet/media/Dokument/12%20BSPC%20-%20Final%20Resolution.pdf> (дата обращения: 21.08.2009).
3. *CBSS.* Haga Declaration, Stockholm. 2000. 23—24 March. URL: <http://cbss.org/documents/cbsspresidencies/8norwegian/dbaFile6593.html> (дата обращения: 14.08.2009).
4. *CBSS.* Communiqué of the 10th Ministerial Session of the CBSS, Hamburg. 2001. 7 June. URL: <http://www.cbss.org/documents/cbsspresidencies/9german/communiq/> (дата обращения: 23.08.2009).
5. *Christiansen T.* A European Meso-Region? European Union Perspectives on the Baltic Sea Region // P. Joenniemi (ed.). *Neo-Nationalism or Regionality. The restructuring of Political Space Around the Baltic Rim*. NordREFO: Nordiskt Institut för Regionalpolitisk Forskning. Stockholm, 1997. P. 254—292.
6. *Dellenbrant J. Å.* The Baltic Sea co-operation — visions and realities // Н. Baldersheim, К. Ståhlberg (eds.). *Nordic Region-Building in a European Perspective*. Aldershot, 1999. P. 83—97.

³ Распространение идей высококвалифицированными специалистами как четвертая причина объяснения успеха деятельности ОЭСР относится и к способности персонала собирать информацию о показателях. Вопрос подбора кадров необходимо решать после обсуждения различных стратегий и выбора одного или более подходов.



7. *EuroFaculty Report 1993—2005*. Riga, 2005.
8. *Ewert S.* Region Building im Ostseeraum? Zur Rolle der Hochschulen im Prozess der Regionalisierung im Nordosten der Europäischen Union: dissertation. University of Greifswald, 2010.
9. *Heimsoeth H.-Jü.* The Baltic Sea Region and the Knowledge-based Society // Henningsen B. (ed.). *Towards a Knowledge-based Society in the Baltic Sea Region*. Berlin, 2002. P. 125—128.
10. *Henningsen B.* *Towards a Knowledge-based Society in the Baltic Sea Region*. Berlin, 2002.
11. *Hubel H., Gänzle S.* The Council of the Baltic Sea States (CBSS) as a Sub-regional Organisation for ‘Soft Security Risk Management’ in the North-East of Europe: Report to the Presidency of the CBSS. 2001. 18 May.
12. *Jakobi A. P., Martens K.* Diffusion durch international Organisationen: Die Bildungspolitik der OECD // *Politische Vierteljahresschrift*. 2007. Sonderheft 38. P. 247—270.
13. *Joas M., Jahn D., Kern K.* Governance in the Baltic Sea Region: Balancing States, Cities and People // M. Joas, D. Jahn, K. Kern (eds.). *Governing a Common Sea. Environmental Policies in the Baltic Sea Region*. London, 2008. P. 3—17.
14. *Kristensen G. N.* Born into a dream: EuroFaculty and the council of the Baltic Sea States. Berlin, 2010.
15. *Leuze K., Martens K., Rusconi A.* New Arenas of Education Governance. The Impact of International Organizations and Markets on Educational Policy Making // Martens K., Rusconi A., Leuze K. (eds.). *New Arenas of Education Governance. The Impact of International Organizations and Markets on Educational Policy Making*. Basingstoke, 2007. P. 3—15.
16. *Lundin L.-C.* *Water Use and Management*. Uppsala, 2000.
17. *Martens K.* How to Become an Influential Actor — The ‘comparative turn’ in OECD Education Policy // K. Martens, A. Rusconi, K. Leuze (eds.). *New Arenas of Education Governance. The Impact of International Organizations and Markets on Educational Policy Making*. Basingstoke, 2007. P. 40—56.
18. *Musiał K.* Education, research and the Baltic Sea Region Building // Musiał K. (ed.). *Approaching Knowledge Society in the Baltic Sea Region*. Gdansk; Berlin, 2002. P. 42—60.
19. *Rostoks T.* The Impact of Economic Factors on Development of the Knowledge Society // K. Musiał (ed.). *Approaching Knowledge Society in the Baltic Sea Region*. Gdansk; Berlin, 2002. P. 24—41.
20. *Rydén L.* The Baltic Sea Region and the relevance of regional approaches // W. Maciejewski (ed.). *The Baltic Sea Region. Culture, Politics, Societies*. Uppsala, 2002. P. 7—29.
21. *Stålvant C.-E.* Baltic Sea co-operation: Moving forward? // *Baltinfo*. 2000. № 28.



УДК 37.014.544+65.012.6(474)

А. В. Гуцин

А. С. Левченков

**ПОСТСОВЕТСКОЕ
ПРОСТРАНСТВО
В СОВРЕМЕННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ПРОЕКТАХ И ПРОГРАММАХ**



Статья посвящена анализу современного положения и перспектив постсоветской тематики в российском высшем гуманитарном образовании. Проблема рассматривается в контексте модернизации отечественного образования, интеграционных процессов на постсоветском пространстве и глобализации, развития международного сотрудничества.

This article analyzes the current situation and prospects of post-Soviet themes research in Russian higher education in the Humanities. The problem is considered in the context of the modernization of the national education, integration processes in the former Soviet Union, globalization and the development of international cooperation.

Ключевые слова: государства Балтийского региона, междисциплинарность, образовательный, постсоветское пространство, Содружество Независимых Государств, Русский мир, сотрудничество, форум.

Key words: countries of the Baltic Sea region, interdisciplinary approach, education, post-Soviet space, the Commonwealth of Independent States, «Russian World», cooperation, forum.

Распад СССР в 1991 г. знаменовал собой окончание целой эпохи и одновременно с тем послужил импульсом к созданию принципиально новой геополитической конфигурации на евразийском континенте, породил ряд новых проблем политического, военного, социального и гуманитарного характера. На пространстве, некогда объединенном в рамках одной огромной страны, возникло несколько субъектов международного права. Отношения с этими государствами, согласно принятой концепции внешней политики нашей страны, являются одним из приоритетов для Российской Федерации.

В последние годы в России все активнее развиваются исследования в области постсоветского пространства, включая страны Содружества Независимых Государств и государства Балтийского региона, и данная тематика постепенно входит в рамки учебных программ вузов. На многих гуманитарных факультетах в классических университетах появляются курсы по постсоветскому зарубежью как одному из этапов Новейшей истории зарубежных стран, образуются учебно-научные

структуры, которые непосредственно занимаются постсоветским зарубежьем.

Постсоветская проблематика вошла в диссертационные советы по всеобщей истории. Специалисты по странам ближнего зарубежья все более востребованы как в государственных органах, занимающихся взаимодействием между Россией и странами постсоветского пространства, так и в частном бизнесе, активно работающем в регионе. Прошедшие в 1990-е гг. кардинальные перемены в политической, социально-экономической и других сферах настоятельно требовали адекватных шагов в образовательной области.

Модернизация образования оказалась необходимой и как ответ на вызов времени — общепризнано, что в информационно-технологическом обществе XXI в. определяющим в конкуренции государств будет уровень образованности нации, ее способность развивать прогрессивные технологии. Как отмечает в своих работах известный исследователь Я. Радулович, современное общество во все большей степени будет ориентировать людские ресурсы на усиление системы образования в соответствии с европейскими стандартами и с акцентом на непрерывное образование.

Проблема развития и совершенствования сотрудничества в образовательной сфере между странами СНГ постоянно присутствует в повестке дня на саммитах Содружества и двухсторонних переговорах постсоветских лидеров. Однако нельзя констатировать, что за время, прошедшее с момента распада СССР, потенциал взаимодействия в этой области был реализован в достаточной степени.

Центробежные тенденции затронули не только политическую и экономическую сферы, но и механизмы социокультурного взаимодействия, хотя сама логика развития независимых государств диктует иной выбор — сохранить единое образовательное пространство как залог повышения конкурентоспособности стран Содружества.

Актуальными проблемами культурно-языковой политики в области общего и профессионального образования на постсоветском пространстве были и остаются: активное функционирование сети общеобразовательных школ с русским языком обучения; поддержка выпуска учебной и научно-методической литературы на русском языке; сохранение преподавания на русском языке в общеобразовательных школах и университетах; наличие национальных программ развития языков; разработка совместных проектов в сфере научных исследований.

Например, в Российском государственном гуманитарном университете (РГГУ) в 2006 г. был создан Центр по изучению стран постсоветского зарубежья, впоследствии преобразованный в кафедру. Определенные и значимые успехи в деле изучения постсоветского зарубежья в РГГУ уже достигнуты. Это и обеспечение учебного процесса, и выход в свет методических пособий и программ, и проведение конференций и круглых столов, в том числе международных, и ведение интернет-ресурсов. В настоящее время на основе полученного опыта последних лет стало очевидно, что эта деятельность должна быть основана на принципе междисциплинарности, на базе преобладания страноведче-

ского и регионоведческого подходов. Только комплексное понимание современного положения и истории изучаемых стран ближнего зарубежья сможет дать ученым возможность квалифицированно осуществлять исследования, а студентам предоставить не разрозненный набор знаний, а полную и четкую их систему. При этом междисциплинарность должна пониматься не только как связь между различными областями знаний, ее необходимо применять и в рамках каждой отдельной науки. Например, в истории междисциплинарный подход предусматривает синтез источниковедения, историографии, теории и методологии истории, изучения и использования количественных методов в исторических исследованиях и т. д.

Отношения между государствами во многом определяются форматом их взаимодействия в интеграционных объединениях в экономической и военно-политической областях — СНГ, ОДКБ, ЕврАзЭС, ЕЭП и др. Споры относительно характера этих интеграционных структур не утихают в среде политиков, экономистов, политологов. У двух парадигм, характеризующих сущность новых политических и экономических объединений, — новой формы интеграции или формы «цивилизованного развода», — есть свои сторонники и противники. В этой связи представляется необходимым активизировать исследования дихотомии интеграционных и дезинтеграционных процессов, давать оценки причин возникновения интеграционных структур, их генезиса, функционирования и той роли, которую они играют в современном мире.

На современном этапе изучения постсоветского зарубежья представляется целесообразным уйти от главенствующего подхода, согласно которому оно понималось только как объект или предмет внешней политики России. В настоящее время его изучение не может ограничиваться только двусторонними связями России со странами ближнего зарубежья. Ведь появляются модули, объединяющие страны не только ближнего зарубежья, но и дальнего, к примеру Шанхайская организация сотрудничества, включающая страны Центральной Азии и Казахстан, также Китай. В еще большей степени данный постулат касается государств Балтийского региона — Литвы, Латвии и Эстонии, которые вошли в принципиально иное геополитическое пространство, получив членство в Евросоюзе и Североатлантическом альянсе.

С понятием ближнего, или постсоветского, зарубежья тесно связано понятие зарубежья российского. Последнее является уникальным объектом, в развитии которого можно наблюдать специфику взаимоотношений между феноменами языка, культуры и этноса. Концепт Русского мира в последние годы становится частью внутренней и внешней политики Российской Федерации, поскольку позволяет рассматривать в едином комплексе те проблемы развития, которые связаны с миграционными потоками всех направлений. Осмысление роли и места Русского мира в международном контексте, в том числе на постсоветском пространстве, становится не только условием формирования объективного взгляда на мировой исторический процесс, но и важной составляющей для понимания современных социокультурных процессов и их прогно-

зирования. Русский мир в странах ближнего зарубежья, помимо сугубо образовательной и научной составляющей, в равной степени является объектом международной политической деятельности, что особенно касается государств Балтии.

Огромное значение для подготовки высококвалифицированных специалистов по постсоветскому пространству имеет изучение государственных языков стран, входящих в него. Это позволит в будущем студентам не только общаться на языке изучаемой страны, но и работать с документами и источниками на этих языках, что особенно важно для изучения последних двух десятилетий, когда делопроизводство, деловая переписка и документооборот переводились в большинстве стран ближнего зарубежья на национальные языки.

Организация учебно-научной работы по проблематике постсоветского зарубежья должна строиться на широком сотрудничестве вузов, обмене мнениями и опытом коллег как внутри России, так и на международном уровне. Это сотрудничество может и должно проявляться не только в проведении совместных конференций и круглых столов, но и в издании совместных сборников документов, коллективных монографий, организации совместных летних школ, активизации студенческого и преподавательского обмена.

Перспективы выстраивания механизма единых образовательных связей внутри постсоветского пространства можно рассматривать в нескольких направлениях. Это формирование «общего рынка» образовательных услуг, в частности такие проекты, как открытие Университета ШОС, выстраивание динамичной конфигурации взаимопроникновения субъектов высшей школы, дальнейшее укрепление соответствующей договорно-правовой базы сотрудничества, создание структуры, проводящей мониторинг системы взаимодействия.

В последние годы российское вузовское гуманитарное сообщество предложило новую форму взаимодействия с вузами других государств — организацию постоянно действующих международных форумов, представляющих собой инновационную форму сотрудничества представителей университетской общественности, открывающую новые возможности для интенсификации взаимодействия в области образования, науки и культуры. Такие форумы уже начали свою деятельность. В частности, в данный момент можно считать состоявшимися такие объединения, как Форум ректоров гуманитарных университетов и деканов гуманитарных факультетов России и Франции, Форум ректоров гуманитарных университетов и деканов гуманитарных факультетов России и Германии; на повестке дня организация Форума ректоров гуманитарных университетов и деканов гуманитарных факультетов стран Содружества Независимых Государств. Безусловно, актуальной, хотя и более сложной задачей (учитывая политическую составляющую) является создание международных межвузовских организаций с привлечением государств Балтийского региона.

При наличии политической воли и четкой концепции взаимодействия можно надеяться, что у интеграции в области образования на пост-

советском пространстве большие перспективы. И в интересах России стать системообразующим элементом образовательной модернизации «евразийского сообщества», а в более прагматичном плане — обеспечить ориентацию политической и экономической элит стран постсоветского пространства на получение высшего образования в России — как современного и конкурентоспособного. У большинства государств постсоветского пространства существует стремление к взаимовыгодному сотрудничеству в образовательной сфере. При этом инициатива проявляется не только со стороны управленческих структур, но и вузовской общественности.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА В СТРАНАХ БАЛТИЙСКОГО РЕГИОНА

УДК 37.014.544(474.3)

А. В. Воробьев

В. В. Воронов

И. В. Островска

ЭФФЕКТИВНОСТЬ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ЛАТВИИ В ОЦЕНКАХ ЕЕ НАСЕЛЕНИЯ*

Рассмотрена эффективность образовательной системы государства на основе широкого спектра факторов, включающих в себя как объективные (состояние и наличие инфраструктуры, бюджет, подготовка и переподготовка специалистов и т.д.), так и субъективные (социально-психологические) оценки и представления об образовательной системе (удовлетворенность собственным уровнем образования, своей специальностью и отношение к ней).

The article assesses the efficiency of the system of education of the country through a range of factors, including both objective factors (the state and availability of infrastructure, budget, training and retraining, etc.) and subjective ones - psychosocial assessment and visions of the educational system (satisfaction with one's own level of education, field of education and the attitude to it).

Ключевые слова: жизненный сценарий, реальный и идеальный график жизни, удовлетворенность специализацией и уровнем образования, система образования, качество образования.

Key words: life scenario, the real and the ideal schedule of life, satisfaction with the chosen specialization and level of education, the education system, quality of education.

Организация эффективной системы образования — важная задача каждого современного государства, нацеленного на инновации и конкурентоспособность. Образовательная система представляет собой динамичное социальное явление и поэтому требует постоянного рефор-

* Исследование было осуществлено в рамках проекта „Atbalsts Daugavpils Universitātes doktora studiju īstenošanai”. Vienošanās Nr. 2009/0140/IDP/1.1.2.1.2/09/IPA/VIAA/015

мирования по мере социально-экономического, научно-технического и культурного развития общества. Развитие Латвии в составе Европейского союза ставит ее перед необходимостью плодотворного изучения содержания, структуры, форм и факторов образования, влияющих на эффективность образовательной системы, нацеливает на постоянное реформирование образовательных концепций и программ в соответствии с требованиями Болонской конвенции.

Цель данного исследования – определить особенности жизненных сценариев при оценке эффективности образования населением Латвии.

В качестве теоретической базы исследования выступают положения и принципы, выдвинутые в конструктивистско-феноменологическом, субъективно-феноменологическом и конструктивистско-когнитивном подходах. При изучении процесса когнитивного развития в период юности и ранней взрослости (20—40 лет) отдельные авторы [5] указывали на ведущую в нем роль критического и системного («диалектического») мышления. Диалектическое мышление, в соответствии с этим мнением, обеспечивает интеграцию «идеального» и «реального» в ментальных схемах личности. Одна из значимых форм в ментальной сфере личности — «возрастные часы», представляющие собой субъективные, ментальные представления об «индивидуальном графике» жизни. Ключевые события в графике жизни личности — получение образования (уровень и специализация), вступление в брак, рождение детей, достижение социального статуса и др. Случаи несовпадения (как правило, неполная реализация в реальной жизни ментальных представлений) приводят к когнитивно-смысловому диссонансу, и этот процесс может выступать в качестве мотивации личности, что условно можно назвать «эффектом нереализованного графика жизни».

Опираясь на основные положения конструктивистского феноменологического подхода [6], можно утверждать, что существует некая «область опыта», уникальная для каждой личности и содержащая всё, что происходит «за внешней оболочкой организма» и что потенциально можно осознавать. В этом случае формируется два содержательных и динамичных слоя Я-концепции: *Я-реальное* и *Я-идеальное*. *Я-реальное* находится внутри «поля опыта» и содержит в себе понимание человеком самого себя, основанное на жизненном опыте прошлого, событиях настоящего и прогнозировании будущего. *Я-идеальное* как часть Я-концепции содержательно определяет для личности то, чем она хотела бы обладать больше всего, то есть тот ментальный образ, которому она хотела бы соответствовать. Если *Я-реальное* и *Я-идеальное* отличаются, то человек чувствует психологический дискомфорт, неудовлетворенность, что может, с одной стороны, быть препятствием на пути развития данной личности, а с другой — стать потенциальной латентной мотивацией к ее развитию. Особенно наглядно это положение доказано в векторно-топологической психологии К. Левина. В ней ученый показал наличие целостного, холистического подхода к анализу поведения личности, определяемого ее квазипотребностями, психологической валентностью, жизненным пространством, временной перспективой и уровнем притязания.

Жизненное пространство и связанный с ним сценарий жизни выступают ключевыми понятиями в теории К. Левина [8]. Жизненное пространство включает в себя все множество реальных и виртуальных актуальных, прошлых и будущих событий, которые находятся в психологическом пространстве личности в данный момент. Содержанием жизненного пространства выступают ожидания, события, цели, образы, преграды и т. д. При этом жизненное пространство состоит из разных секторов, регионов и поэтому определяется разнообразными событиями и фактами, находящими свое отражение в текущем жизненном сценарии личности. В свою очередь события в содержании жизненного пространства личности подчиняются временному порядку. В жизненном пространстве все события одновременны и размещаются хронологически — прошлое, настоящее, будущее, но несмотря на это, субъективно личностью они переживаются как одновременные и в равной степени определяют ее поведение.

Это теоретическое положение К. Левина позволяет определить экспериментальную методологию нашего исследования — с помощью целенаправленного опроса респондентов оценить особенности образования в содержании их жизненного сценария. Причем в случаях расхождения субъективного содержания жизненного сценария с его реализацией в реальной жизни личности образование обеспечивает ей мотивацию потенциального поведения. Многие современные исследования по данной тематике в Латвии направлены на изучение форм, содержания, принципов формирования системы образования на основе внешних факторов, влияющих на мотивацию обучающихся при получении образования (см., например [1; 17—32; 2; 121—142; 4; 241—263; 7; 263—292]).

Данная методология позволяет выдвинуть предположение о значимом личностном факторе, который определяет особенности соответствия графика жизни его реализации, в том числе в области образования. Поэтому эмпирическая часть исследования нацелена на поиск ответов на следующие вопросы:

— существует ли зависимость между реальным и идеальным графиком жизни респондентов?

— какова степень удовлетворенности респондентов уровнем образования?

— каков уровень удовлетворенности респондентов специализацией в образовании?

— как респонденты оценивают качество образования в Латвии?

— где респонденты хотели бы продолжить свое образование?

Эмпирической базой исследования стало социологическое обследование молодежи (18—29 лет) и людей ранней взрослости (30—40 лет) Латвии, проведенное Институтом социальных исследований Даугавпилсского университета в июне 2008 г. В опросе по квотной выборке участвовали 1380 респондентов в возрасте 18—40 лет из всех пяти регионов Латвии. Выборка достоверно представляет объект исследования, так как распределение респондентов — выпускников вузов Латвии — по полу (72 % — женщины, 28 % — мужчины), возрасту (72 % —

21—24 лет, 16 % — 25—29 лет, 12 % — 30—40 лет), видам полученных в учреждениях образования профессий (социально-гуманитарным — 67,8 %, инженерно-техническим — 18,0 %, педагогическим и сельскохозяйственным — 14,2 %) соответствуют структуре генеральной совокупности, представленной статистическим данным Министерства образования и науки Латвии [3]. Для получения экспериментальных результатов и проверки выдвинутых предположений был разработан опросник, состоящий из восьми тематических блоков, позволяющих изучать ментальные репрезентации респондентов по отношению к проблемам образования в Латвии. Содержание опросника позволяло респондентам оценивать как собственные реальные достижения в уровне и направленности образования, так и субъективно желаемые достижения. Полученные данные были обработаны с помощью программ SPSS (15-я версия) и Excel.

Были проведены анализ данных и интерпретация полученных результатов, сделаны обобщающие выводы. Полученные результаты позволяют утверждать, что преобладающее большинство респондентов от 18 до 40 лет в своем внутреннем временном графике жизни для получения среднего специального и высшего образования отводят период 18—25 лет (82,9 % от общего числа). В свою очередь 15,4 % от общего числа респондентов наиболее благоприятный возрастной период для получения образования видят в диапазоне 26—35 лет. Достаточно незначительный процент респондентов (1,7 %) наиболее благоприятным для получения образования считают 36—40-летний период своей жизни. Общая тенденция оценок в данном аспекте анализа показала ожидаемые результаты.

Более тщательному анализу были подвергнуты результаты, показывающие значительные расхождения в реализации графика жизни респондентов с их идеальным представлением о его реализации. Эффект «нереализованного жизненного сценария» в образовании проявился у 244 респондентов, что составляет 18,1 % от общего их числа. При этом 6 % респондентов в возрасте 18—25 лет в идеале хотели бы получить образование в период с 26 до 40 лет; 9,4 % респондентов в возрасте 26—35 лет — в период с 18 до 25 лет и с 36 до 40 лет; 2,6 % респондентов в возрасте от 36 до 40 лет хотели бы получить образование в возрасте 18—35 лет.

Результаты исследования способствовали проверке гипотезы о существовании зависимости между реальной временной реализацией получаемого респондентами образования с их идеальным представлением о наиболее эффективных жизненных этапах его получения. Коэффициент Пирсона ($\chi^2 = 334,5$; $p > 0,03$) показал статистически значимые различия в данном сравнении. Это позволяет утверждать о существовании эффекта «нереализованного жизненного сценария» в получении высшего и среднего специального образования у жителей Латвии. Данный эффект выступает феноменом скрытой мотивации в их образовательном поведении и должен быть учтен при практической организации или реорганизации образовательной системы государства.

Важными критериями внутреннего временного графика жизни, влияющими на процесс получения образования, являются представления о времени создания семьи, рождения детей, наступления социальной зрелости. Проанализируем результаты исследования в этом аспекте. Они показали, что наиболее предпочтительным периодом времени вступления в брак считается возраст от 26 до 35 лет. На это указали 61,2 % респондентов; 33,3 % респондентов идеальным возрастом вступления в брак назвали 18—25 лет. При сравнении реальных возрастных периодов вступления в брак респондентов с их идеальными представлениями также выявился эффект «нереализованного жизненного сценария». Результаты сравнения рассмотренных возрастных периодов при помощи χ^2 Пирсона ($\chi^2=501,6$; $p>0,01$) выявили статистически значимые различия.

Рождение детей также связано с возможностями и особенностями получения высшего и среднего специального образования. Результаты сравнения реальных и ментальных оценок респондентов наиболее благоприятных периодов времени для рождения детей отражают следующие закономерности. Как показывают итоги обследования, наиболее предпочтительный возраст для рождения детей в ментальных представлениях респондентов, — 26—35 лет; 61 % респондентов отмечают этот возрастной период как наиболее благоприятный. В основном расхождения между ментальными представлениями и жизненными реалиями по этому вопросу наблюдаются в 18—25-летнем возрастном периоде; 49 % от числа респондентов этого возраста хотели бы иметь детей в 26—35 лет. При этом у 51 % респондентов дети реально появились в 18—25-летнем возрасте. Наиболее согласованный между ожиданиями и реальностью — возрастной период от 26 до 35 лет: у 69,3 % респондентов этого возраста ментальные представления и реальность рождения детей совпадают. Сравнительный анализ различий между ментальными представлениями о наиболее предпочтительном возрастном периоде для рождения детей и реальным временем их рождения, проведенный по всей выборке респондентов на основе χ^2 Пирсона ($\chi^2=403$, $p>0,01$), показал статистически значимые различия. В этом случае также проявляется эффект «нереализованного жизненного сценария» респондентов.

Важным опосредующим фактором, влияющим на уровень и качество получаемого образования, является социальный статус человека. Социальная зрелость включает в себя материальную независимость, наличия жилья, работы и т. д. Анализ ответов по данному вопросу результатов выявил ряд тенденций.

Во-первых, наиболее предпочтительный возрастной период для обретения социального статуса, по ментальным оценкам всех респондентов, 18—25 лет. Около половины респондентов (47,6 %) отметили предпочтительность этого возрастного периода; 44,9 % указали как наиболее предпочтительный возраст от 26 до 35 лет.

Во-вторых, реальный социальный статус более половины респондентов (51,8 %) получили в 18—25-летнем возрасте; 39,4 % опрошенных обрели его в период от 26 до 35 лет.

В-третьих, у 69,7 % респондентов 18—25-летнего возраста ментальные представления о социальном статусе и его реальные оценки совпадают. У 65,2 % респондентов 25—35 лет, а также у 39 % респондентов 36—40 лет данные представления и оценки также совпадают.

В-четвертых, сравнительный анализ реальных и ментальных оценок периодов социальной зрелости, на основе χ^2 Пирсона ($\chi^2 = 405$, $p > 0,01$) показал статистически значимые различия в этих оценках. Таким образом, в ответах, которые являются маркерами как внутреннего временного графика жизни, так и реальной действительности, также проявляется эффект «неполно реализованного жизненного сценария» респондентов.

Полученные результаты ставят исследователей перед необходимостью общего сравнительного анализа взаимосвязи внутреннего временного графика жизни и реальной действительности в реализации важнейших жизненных ситуаций (в том числе и получения образования) респондентов. Для наглядности полученные результаты представим графически (рис. 1).

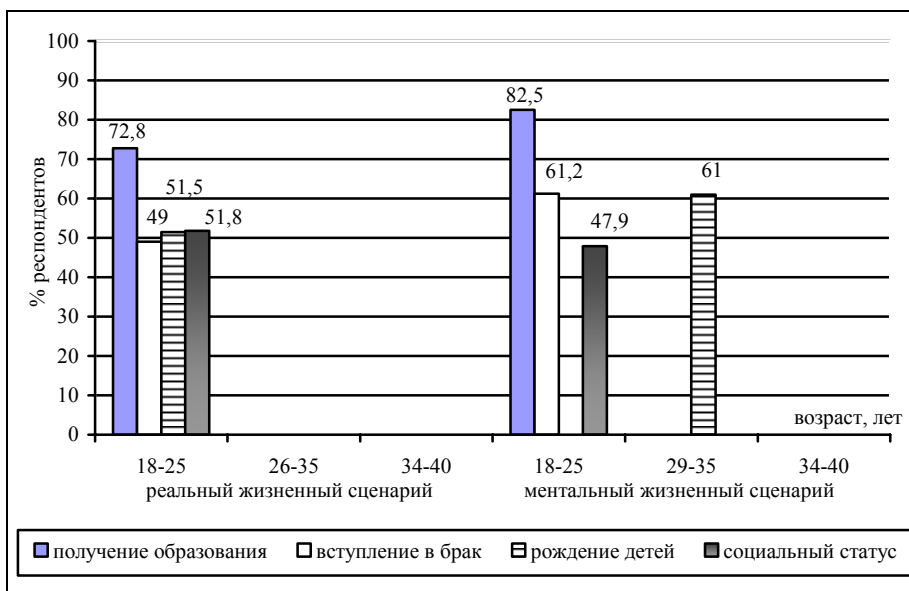


Рис. 1. Сравнительный анализ внутреннего временного графика жизни и реальной действительности в реализации важнейших жизненных ситуаций

Источник: авторские материалы исследования.

Значимым обстоятельством здесь выступает то, что у преобладающего числа респондентов (72,8 %) реальное получение образования происходит в 18—25 лет и одновременно 82,5 % респондентов отмечают этот возрастной период как наиболее желаемый для получения образования.

Важным латентным потенциалом, необходимым при организации или реорганизации образовательной системы, является показатель

удовлетворенности молодежи и людей ранней взрослости уровнем и качеством имеющегося образования. В экспериментальной выборке представлены респонденты, уже имеющие образование того или иного уровня, и их распределение по уровням соответствует нормальному распределению (табл. 1).

Таблица 1

Распределение респондентов по реально реализованным уровням образования (N=1380), % (чел.)

Основное образование (9 классов)	Среднее образование (12 классов)	Среднее специальное образование	Высшее образование	Степень бакалавра	Степень магистра
3 (43)	20,8 (287)	29,7 (410)	28,4 (392)	13,6 (187)	4,5 (61)

Источник: авторские материалы исследования.

Представленные на рисунке 2 результаты удовлетворенности респондентов своим уровнем образования позволяют утверждать, что такая удовлетворенность имеет тенденцию к росту в зависимости от уровня образования в целом. Причем количество респондентов, имеющих уровень образования в диапазоне от основной школы и до степени бакалавра, в разной мере (от 2,5 до 27,7 %) не удовлетворены уровнем своего образования. Только 72,2 % респондентов, имеющих магистерскую степень, в целом удовлетворены своим образованием.

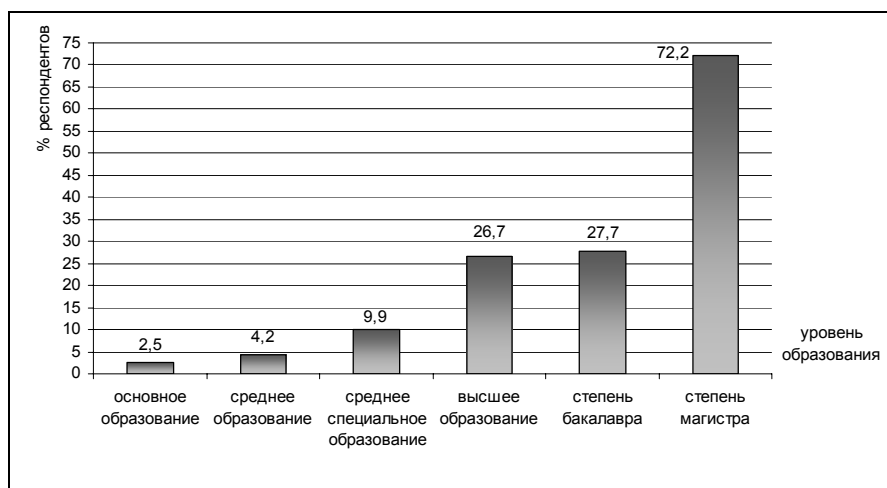


Рис. 2. Удовлетворенность населения Латвии уровнем своего образования (N=1380)

Источник: авторские материалы исследования.

Сравнительный анализ оценок реального и желаемого уровня по всей выборке респондентов с использованием χ^2 Пирсона ($\chi^2 = 526, 435, p > 0,01$) показал статистически значимые различия.

Значимой составляющей в содержании удовлетворенности личности своим образованием (и латентным субъективным мотивом в получении или изменении образования) является удовлетворенность специализацией в профессиональном образовании. Это положение определило направленность анализа на рассмотрение реальной специализации в профессиональном образовании респондентов и их желаемой специализации, которую можно было бы получить в идеальных условиях. В опросе респонденты отмечали свою реальную специальность в профессиональном образовании и, в случае неудовлетворенности, отмечали желаемую специализацию в профессиональном образовании. В наибольшей степени неудовлетворенность здесь проявилась у респондентов, имеющих политологическое (100%), сельскохозяйственное (92,7%), искусствоведческое (85,2%) образование, а также рабочие профессии низкой и средней квалификации (80,6%). В целом количество респондентов, не удовлетворенных своей профессиональной специализацией, оцененное с применением χ^2 Пирсона ($\chi^2 = 512$, $p > 0,001$), статистически значимо отличается от количества респондентов, удовлетворенных ею.

Важнейшим мотивирующим фактором в получении образования жителями Латвии выступает их субъективная оценка качества образования всех уровней. В этой связи представим анализ латвийской образовательной системы, где субъективные оценки респондентами качества образования даны для каждого уровня образования (рис. 3).

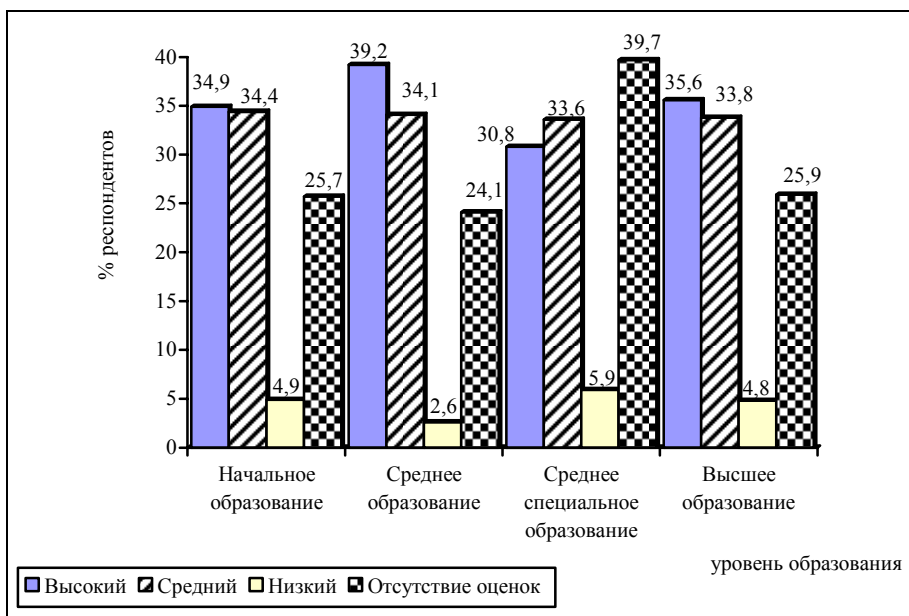


Рис. 3. Субъективные оценки респондентами (N=1380) качества образования различных уровней в Латвии

Источник: авторские материалы исследования.

Всю образовательную систему Латвии респонденты оценивают как достаточно хорошую по качеству, что дает возможность высказать предположение о наличии у жителей страны положительной мотивации в получении образования. Негативно оценивает образовательную систему страны в целом лишь небольшое число опрошенных (от 2,5 до 6 %). При этом настораживает наличие достаточно значимого количества респондентов (от 25 до 30 %), которые не имеют сформированных субъективных оценок об уровне качества образовательной системы Латвии.

Для проверки высказанного выше предположения о наличии положительной мотивации у респондентов в получении образования в Латвии им был задан вопрос о том, где они получили образование (в Латвии, в Евросоюзе, России или других странах) и где (в идеальном случае) хотели бы получить или продолжить свое образование. Результаты показывают, что преобладающее количество респондентов (96,2 %) получили образование разного уровня в Латвии. Научно интересным фактом стал ответ на вопрос, где респонденты хотели бы (в идеале) продолжить свое образование. Результаты исследования показали следующие тенденции (табл. 2).

Таблица 2

Распределение ответов респондентов (N=1246) при выборе стран, где они хотели бы продолжить образование, % (чел.)

Латвия	Другие страны Евросоюза	Россия	Другие страны
40,3 (503)	32,9 (410)	14,1 (176)	12,7 (157)

Источник: авторские материалы исследования.

Как и предполагалось, более 40 % респондентов положительно мотивированы на продолжение своего образования в Латвии. С другой стороны, настораживает и заставляет задуматься тот факт, что около 60 % респондентов в идеальном случае хотели бы продолжить получение среднего специального и высшего образования за пределами страны.

На основе проведенного исследования, можно сделать следующие **выводы.**

1. Несмотря на то что в реализации жизненного сценария проявился эффект «нереализованного графика жизни», преобладающее число респондентов (82,5 %) реально получают специальное и высшее образование в период от 18 до 25 лет и отмечают данный возрастной период как наиболее желаемый для получения образования. Этот факт позволяет утверждать, что у преобладающего числа молодежи и людей ранней зрелости в Латвии существует латентная мотивация на получение среднего специального и высшего образования в 18—25 летний период жизни.

2. Результаты исследования показывают, что у достаточно большого количества респондентов (95,5 %) значимо проявляется эффект «нереализованного уровня образования». Причем количество респондентов, имеющих образование от основного до степени бакалавра, в разной мере (от 2,5 до 27,7 %) не удовлетворены уровнем своего образования; 72,2 % респондентов с магистерской степенью удовлетворены своим образованием, и лишь 27,8 % из них потенциально желали бы повысить свой уровень, получив докторскую степень.

3. Исследование показало наличие устойчивого эффекта «нереализованной специализации в профессиональном образовании». Выявлено достаточно большое количество респондентов (57 %), которые не удовлетворены своей специализацией и хотели бы ее изменить. В основном это респонденты с сельскохозяйственным (92,7 %), искусствоведческим (85,2 %) образованием и с массовыми рабочими профессиями низкой и средней квалификации (80,6 %).

4. Наличие эффектов «нереализованного уровня образования» и «нереализованной специализации в профессиональном образовании» у преобладающего числа респондентов позволяет видеть у них устойчивую латентную мотивацию к непрерывному образованию и потребность в профессиональной переподготовке. При этом настораживающим фактом для образовательной системы Латвии, игнорирующей мультилингвальный подход, является тенденция в среде молодежи и людей ранней взрослости «к перемене мест», когда более половины респондентов желают продолжить свое образование за пределами Латвии (почти 15 % — в России).

Список литературы

1. Golubeva M. Izglītība Latvijā 21. gs. sākumā: izaicinājumi, jaunās paradigmas un perspektīvas // Izglītība zināšanu sabiedrības attīstībai Latvijā. Rakstu krājums. Rīga, 2007. P. 17—32.

2. Koņe T., Muraškovska I. Latvija ceļā uz zināšanu sabiedrību: izpratne un izaicinājumi // Izglītība zināšanu sabiedrības attīstībai Latvijā. Rakstu krājums. Rīga, 2007. P. 121—142.

3. Melnis A., Abizāre V. Pārskats par Latvijas augstāko izglītību 2009.gadā (skaitļi, fakti, tendences). Izglītības un zinātnes ministrija, Augstākās izglītības un zinātnes departaments. Rīga, 2009. URL: <http://izm.izm.gov.lv/registri-statistika/statistika-augstaka/parskats-2009.html> (дата обращения: 6.06.2010).

4. Pipere A. Becoming a researcher: Inerplay of identity and sustainability // Education and Sustainable Development: First Steps Toward Chage. Vol. 2. Daugavpils, 2007. P. 241—263.

5. Riegel K. F. Adult life crises: A dialectical interpretation of development. New York, 1975.

6. Rogers C. R. A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centred framework // Koch S. Psychology the study of a science. New York, 1959.

7. Salīte I. et al. Toward the sustainability in teacher education: Promise of action research // Education and Sustainable Development: First Steps Toward Chage. Vol. 1. Daugavpils, 2007. P. 263—292.

8. Левин К. Динамическая психология. М., 2001.

Г. В. Кретинин

**ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В ЛИТВЕ И ЛИТОВСКОЙ ССР
(20—50-е годы XX века)**



Рассматриваются проблемные вопросы развития школьного образования в буржуазной Литве и в Литовской ССР. На основе архивных документов, закрытых в советское время статистических сведений, анализа историографического материала исследуются особенности становления системы образования, отношения к этой проблеме государственных и республиканских властей, а также населения республики.

The author considers the problems of schooling in the bourgeois Lithuania and later, in the Lithuanian SSR. On the basis of archival documents and statistical data that were unavailable in the Soviet period, the author analyses historiographical materials and studies the peculiarities of the education system, as well as evaluates the attitude of the state, the national authorities and the republic's population towards this issue.

Ключевые слова: Литва, экономика, образование, школы, население, учащиеся, Литовская ССР, территория, законы, возраст, неграмотность, обязательное обучение, восьмилетнее образование, среднее образование.

Key words: Lithuania, economics, education, schools, population, students, Lithuanian SSR, territory, laws, age, literacy, compulsory education, the eight-year education, secondary education.

На протяжении большей части XX в. Литве пришлось решать два важнейших для становления государства вопроса: территориальный и национально-демографический.

Территориальный вопрос имел две составляющих: виленскую и мемельскую. Обе были решены в рамках советского государства — СССР. Осенью 1939 г. Литве был возвращен Вильнюсский край с г. Вильнюс; в январе 1945 г. СССР де-факто передал Мемельский край восточнопрусской провинции Германии Литовской ССР как Клайпедский край. Государственные границы Литвы, закрепляющие эти территориальные приобретения, были оформлены уже в постсоветский период.

Параллельно формированию современной территории Литвы шло и формирование литовского населения. Исследования показывают, что

этногенез Литвы на рубеже XIX — XX вв. еще не был завершен. Литовцы (совместно со жмудинами) составляли чуть более 3/5 населения, проживавшего на территории современной Литвы. Затем шли евреи (13,1 %), потом поляки (9,7 %), русские (4,8 %), белорусы (4,7 %), немцы (4,4 %) и т. д. Доля литовцев в последующие годы колебалась: перед Первой мировой войной она составила 54 %, по переписи 1923 г. — 84 %. Всё население Литвы в 1923 г. насчитывало 2 млн 29 тыс. человек, в 1940 г. — 2 млн 925 тыс. На начало 1946 г. в Литовской ССР проживало 2 млн 296 тыс. человек, из них 82, 1 % — в сельской местности [1, с. 22—24].

Экономика Литвы в составе царской России и буржуазного государства в межвоенный период характеризовалась преимущественно аграрным характером. Исследователи отмечали при этом низкий уровень развития и энерговооруженности сельского хозяйства, встречались утверждения о наличии в буржуазной Литве полукрепостнических отношений. На фоне превалирования аграрного сектора в экономике естественным выглядело слабое развитие промышленности. На все это накладывалось, не способствуя быстрому росту экономики, низкое качество населения.

По мнению современных исследователей, понятие «качество населения» комплексно включает в себя экономические, социальные, культурные, экологические и другие условия жизни людей [2]. Одна из важнейших характеристик этого понятия — уровень образования населения, часто сводимый к обыденной грамотности.

Первые данные об образовательном уровне жителей Литвы были получены в результате переписи населения 1923 г. Две трети населения (без Вильнюсского и Клайпедского краев) были отнесены к грамотным и полуграмотным, а 32,6 % литовцев были неграмотными¹.

Надо отметить, что Литва с начала своей независимости имела систему образования, которая включала в себя бесплатную начальную школу для детей от 7 до 14 лет и платные среднюю и высшую школы. Цифры, характеризующие наличие школ в системе образования, имеют значительное расхождение. В частности, в 1924 г. в Литве насчитывалось около 2000 начальных школ, в 1929-м их стало 2431, а в 1939-м — 2716 [4, ар. 2, b. 143, l. 58]².

Средняя школа была двуступенчатой и состояла из прогимназий (неполная) и гимназий (полная средняя школа). Она была немногочисленной. В 1938/39 учебном году в 69 гимназиях и 27 прогимназиях обучалось всего около 20 тыс. детей (в начальных школах — 338 тыс.) [6, с. 87].

Платная форма получения среднего (неполного среднего) образования делала его труднодоступным для малоимущих слоев населения.

¹ Грамотными считались люди, умеющие читать и писать, полуграмотными — умеющие только читать, а также те, кто не умел ни писать, ни читать, но мог расписаться. Все остальные были неграмотными [3, ар.1; b. 4707, l.68].

² А. Книва и Ю. Жюгжда оперируют статистическими данными предвоенной Литвы, где численность начальных школ в стране была 2334 (см. [5, с. 11—12]).

Почти половина средних школ содержалась за счет клирических организаций. Собственно говоря, такое положение вещей определялось требованиями Конституции Литвы 1922 г., определившей национально-клирический характер школы. В соответствии с конституцией в школах становилось обязательным преподавание Закона Божьего, конфессиональные школы имели одинаковые права с государственными и содержались за государственный счет. Пришедшее к власти в 1926 г. правительство Вольдемараса особое внимание стало уделять внедрению в школах принципов литовской национальной (если не сказать — националистической) политики.

Проводимая государством школьная политика была неоднозначной. С одной стороны, конкордатом 1927 г., подписанным президентом Сметоной и римским папой Пием XI, церкви официально разрешалось усиливать свои позиции в школьном образовании; с другой — предпринимались усилия для постепенного введения в стране всеобщего обучения детей. Этого требовала жизнь: в 1928 г. за стенами школ оставалось 60 % детей школьного возраста [5, с. 18]. В 1930 г. в Литве было введено обязательное всеобщее начальное обучение. Но оно во многом оказалось декларативным. В стране было сложное экономическое положение, средств не хватало, экономия коснулась разных сфер народного хозяйства, в том числе просвещения.

Причем коснулось своеобразно: от классических, годовых сроков обучения в Литве отказались. Первые и вторые классы начальной школы занимались с 1 мая по 1 июля и с 1 сентября по 1 ноября. В следующих двух классах занятия были установлены с 1 ноября по 1 мая. Таким образом, вместо девяти месяцев в году учащиеся первых двух классов занимались всего 4 месяца, а учащиеся двух старших классов — только 6 месяцев. Впоследствии появились и так называемые «зимние» первые классы. Очень часто эти классы посещали одни и те же учащиеся. В годовой статистике, однако, они проходили 2—3 раза, не всегда завершая период обучения, но значительно улучшая общие показатели. Реально количество учащихся, закончивших начальную школу, не превышало 9—10 %. Литовские советские исследователи со ссылкой на журнал «Школа и жизнь» сообщают, что в 1938 г. в 90 школах Шяуляйского уезда начальную школу окончили только 9 % от первоначальной численности учащихся. Даже в Каунасе, столичном городе, четвертый класс окончили лишь 9,7 % школьников [5, с. 18—19].

Подобный курс на «всеобщее» просвещение населения соответствовал утвердившему в тот период в Литве отношению к «переизбытку» интеллигенции в стране. Еще в 1933 г. «Летувос Айдас» писала: «Все-таки кажется, что мы в области просвещения подошли к такой грани, которую перешагнуть навряд ли было бы возможно... Поэтому следует считаться с создавшимся неприятным положением и найти способы для ограничения прироста интеллигенции». Дискуссия в стране продолжалась всю середину 1930-х гг. В частности, газета «Вайрис» в 1935 г. утверждала, что «средних школ создано так много, что кое-кого берет сомнение, необходимо ли вообще такое количество школ и что избыток интеллигенции внушает некоторым людям страх» [5, с. 20].

Как бы отвечая на подобные опасения, в 1936 г. в Литве была проведена реформа образования, посредством которой время на получение среднего образования «растягивалось» до 13 лет: 6 лет начального образования плюс 7 лет гимназии. Одновременно произошло количественное снижение подготовки педагогических кадров. За 10 лет (с 1928 по 1937 г.) численность учительских семинарий сократилась с 10 до 3, а количество обучающихся в них уменьшилось с 1543 до 331 человека [4, 1.52; 8, с. 8; 5, с. 21].

В 1939 г. удельный вес неграмотных в стране оценивался в 15 % [6, с. 87]. По данным статистических органов (а эти данные даже в 1960 г. запрещалось публиковать в открытой печати), в предвоенной Литве на 1000 человек населения приходилось лишь 2 человека с высшим образованием, 64 человека — со средним и неполным средним образованием и почти 30 % населения в возрасте от 9 лет и старше были неграмотными (в том числе Вильнюсском крае, где неграмотных было больше, чем в остальной части Литвы). В то же время в соседних Прибалтийских республиках соответствующие показатели были значительно лучше: в Латвии на 1000 человек населения приходилось 7 человек с высшим образованием и 140 — со средним и неполным средним; в Эстонии, соответственно, 8 и 129 [9, 1. 69].

Политические события в стране в 1939—1940 гг. привели к решительным изменениям в деятельности всех без исключения отраслей и ведомств народного хозяйства Литвы. Значительная трансформация произошла и в школьном образовании республики. До литовского населения было доведено одно из положений сталинской Конституции 1936 г., в соответствии с которым каждый гражданин СССР имел право на образование. Более того, школьное образование в Литве стало бесплатным (была отменена плата за обучение в прогимназиях и низших классах гимназий).

Интерес к получению образования в республике был проявлен сразу, поэтому потребовалось расширение школьной сети. В 1940 г. общее количество школ планировалось увеличить на 48, а в 1941-м — на 98. Впервые в Литве была поставлена задача открыть средние школы для взрослых. В 1940 г. таких школ открыли 11, в 1941-м их количество не увеличивалось, но предусматривался рост числа классов в этих школах. Кроме того, при школах планировалось организовать курсы ликвидации безграмотности [4, 1. 53].

Переход на рельсы советской школы официально был декларирован на республиканском конгрессе учителей 14—15 августа 1940 г. Решения его были радикальными. В частности, одной из основных задач называлось «перевоспитание старого поколения и воспитание нового в духе диктатуры пролетариата и социализма. Старые привычки и обычаи, традиции и предрассудки, унаследованные от старого общества, являются опаснейшими врагами социализма. Поэтому борьба с этими традициями и обычаями, необходимость искоренить их во всех отраслях жизни и, наконец, воспитание новых кадров в духе пролетарского социализма и являются теми очередными задачами, без разрешения которых невозможна победа социализма» [10].

В соответствии с этими директивными указаниями и была организована подготовка к первому учебному году в советской школе. Составлялись новые учебные планы, новые временные программы, из школ были убраны все предметы, которые хоть в какой-то мере могли показаться реакционными, распространять предрассудки и т. д. Были внесены изменения в саму структуру школы и в сроки обучения. Начальная школа переходила к четырехлетнему образованию, как и раньше, а среднее образование планировалось получать, как и в других школах СССР, в течение 10 лет.

Оккупация Литовской ССР немецкими войсками привела к прекращению деятельности советской системы школьного образования. Часть школ была закрыта, в остальных занятия велись нерегулярно, учеба прерывалась, из-за материальных трудностей; многие дети не могли посещать начальную школу. По данным литовских исследователей, за 3 года немецкой оккупации было разрушено 682 школы [8, с. 9].

На освобожденной территории Литовской ССР 1944/45 учебный год начался уже в октябре 1944-го — по сути, еще в прифронтовой полосе.

На 1 января 1945 г. в республике действовало 2393 начальных школы с 200 тыс. учащихся, 157 прогимназий с 21 тыс. учащихся и 75 гимназий с 32,5 тыс. учащимися [11, л. 60]. Несмотря на труднейшие условия, после освобождения всей территории Литвы число школ достигло довоенного уровня, хотя количество учащихся в них было еще на 100 тыс. меньше.

По итогам выполнения народнохозяйственного плана Литовской ССР за 1946 г. Число школ превысило довоенный уровень на 20 %, причем количество средних школ (гимназий и прогимназий) выросло по сравнению с довоенным уровнем в 3 раза [12, л. 13].

Литовские исследователи утверждают, что восстановление экономики и культуры Советской Литвы было предусмотрено пятилетним планом восстановления и развития народного хозяйства СССР (1946—1950). В соответствии с этим планом значительно расширялась школьная сеть республики, причем речь шла не просто о всеобщем обязательном начальном обучении детей школьного возраста, но и расширении среднего образования в целях подготовки большего количества молодежи для поступления в средние специальные и высшие учебные заведения. Для решения этих задач потребовались реорганизация всей структуры образования и включение литовских школ в единую систему народного образования СССР.

Перед войной и сразу после войны в Литовской ССР существовали четырехлетняя начальная школа, четырехлетняя прогимназия и семилетняя гимназия — всего для получения среднего образования приходилось затратить 12 лет. С 1949/50 учебного года все прогимназии были реорганизованы в семилетние школы, гимназии — в средние с одиннадцатилетним обучением, и их сеть значительно расширялась. Сокращение на один год времени на получение среднего образования уменьшало государственные расходы и ускоряло подготовку кадров советской интеллигенции [8, с. 10].

Пятидесятые годы в Литовской ССР прошли под знаком борьбы за введение всеобщего обязательного семилетнего обучения и начала перехода ко всеобщему среднему образованию.

Впервые попытка перехода ко всеобщему семилетнему обучению была сделана в конце 1940-х гг., однако послевоенное лихолетье, политическое и вооруженное сопротивление части литовского населения советской власти (по А. Бенджюсу: «...следы господства буржуазии и гитлеровской оккупации» [8, с. 9]) значительно осложнили охват молодежи такой формой обучения.

В начале 1950-х гг. Совет Министров Литовской ССР был серьезно озабочен складывающейся ситуацией не только с посещением детьми школ, но и вообще с организацией учета детей в республике. Документы сообщают, что численность детей, не охваченных школой, была весьма значительной. Так, в трех апилинковых советах Аникшчяйского района 15,6 % детей не учились. В Матеюнишском апилинковом совете Тракяйского района из 192 детей школьного возраста не обучалось 56 детей. Причем все эти дети закончили по 2—3 класса начальной школы и родители посчитали это достаточным для их образования. Практически повсеместно был запущен механизм учета детей — как в местных советах, так и в школах. Проведенная проверка небольшого количества школ показала, что, по официальным данным, есть учтенные дети школьного возраста, которые по ряду причин не посещают школу. Но в некоторых случаях значительное количество детей школьного возраста вообще не были учтены органами образования (см. табл.). Более того, иногда администрации школ получали указания не включать в число детей школьного возраста 14—15-летних подростков [13, 70—71].

Данные учета детей, не посещающих школу

Район	Всего школ в районе	Проверено школ	Количество детей от 7 до 15 лет, не обучающихся в школах	
			по данным облоно	по данным проверки
Симнасский	34	2	9	45
Езнасский	38	2	29	68
Вилкавишский	44	6	17	46
Кибартский	31	4	21	51
Лаздийский	39	3	17	86
Науместский	34	2	45	43
Кяйшадорский	34	4	49	46
Алитусский	42	2	36	38

Обращает на себя внимание то обстоятельство, что действенных мер по реализации всеобщего обучения детей школьного возраста практически не предпринималось. Двенадцатого февраля 1951 г. вышло постановление Совета Министров Литовской ССР № 11—8 «Об учете детей в возрасте 7—15 лет и о порядке контроля за выполнением закона о всеобщем обязательном обучении», но ни органы просвещения, ни

местные советы депутатов трудящихся его не выполняли, а со стороны Министерства просвещения республики не было и контроля за его выполнением.

По сути, в республике наблюдался негласный бойкот выполнению законодательных актов советской власти в области просвещения — со стороны родителей, школ и органов власти. У литовцев еще сильно было неприятие советской власти, выражавшееся не только в открытой вооруженной конфронтации, но и в иных, более мягких формах сопротивления. Значительная часть литовского населения в 1940-х — первой половине 1950-х гг. все еще испытывала надежду на изменение общественного строя в республике. Отдавать детей в советскую школу означало расставаться с такими надеждами, ибо школьники в скором времени переставали разделять многие убеждения своих родителей. Это было трагедией для значительной части населения. Детей надо учить, но учить, по мнению родителей, негде. Уж лучше не учить совсем или получить минимум грамотности. Во многом из-за таких подходов к обучению детей в 1954/55 учебном году вне школ оказались 37 тыс. детей (8,2 %), в следующем учебном году — 49,5 тыс. (10,9 %) [14, л. 120].

Учитывая, что в предвоенной Литве и так был высок уровень неграмотности, причем значительное число неграмотных сохранилось и в Литовской ССР (по данным переписи 1959 г., в республике проживало 2 млн 711,4 тыс. человек, из них 183,9 тыс. были неграмотными (около 7 % населения) [9, л. 4—5]), а также наблюдалось известное противостояние обучению детей в послевоенные годы, можно сделать вывод о том, что общеобразовательный, общекультурный уровень литовского населения оставался весьма низким, особенно в сельской местности.

Впрочем, за годы советской власти в Литве был осуществлен ряд крупных мероприятий по повышению уровня образования жителей: расширена сеть общеобразовательных школ, высших учебных заведений, техникумов и других специальных учебных заведений; выпускники школ получили возможность обучаться в вузах других республик Советского Союза; были созданы условия для повышения общеобразовательного уровня и получения специальности взрослых в школах рабочей и сельской молодежи, на заочных и вечерних отделениях высших и средних специальных учебных заведений.

Первой «ревизией» деятельности образовательной системы Литвы стала Всесоюзная перепись населения в СССР в 1959 г. Ее данные и позволили оценить образовательный уровень населения всех республик, в том числе и Литовской ССР.

К началу 1960/61 учебного года численность общеобразовательных школ в Литве составила 4044 (в том числе начальных — 2667, семилетних и восьмилетних — 913, средних — 449), в которых обучалось более 415 тыс. учащихся [9, л. 3]. Обращает на себя внимание тот факт, что сложившаяся социальная традиция уклонения от школы не просто продолжала действовать, а усиливалась. Материалы переписи населения сообщали: из 415 тыс. детей и подростков в возрасте 7—15 лет 56 тыс. (13,5 %) нигде не учились. По-прежнему самый высокий пока-

затель приходился на сельскую местность республики: там не обучались в школах 44 тыс. детей [9, л. 8—9].

Усилия советской власти по ликвидации неграмотности (по сравнению с предвоенными данными) давали определенные результаты. Но социально-политические особенности развития республики в 1940-х — начале 1950-х гг. продолжали сказываться, что нашло отражение в материалах переписи. Статистические данные свидетельствуют: численность населения, имеющего среднее и неполное среднее образование, на 1000 жителей в 1959 г. в Литовской ССР составила (в городах) 303 человека. По этому показателю среди других советских республик Литва опережала только Казахскую ССР, Таджикскую ССР и Туркменскую ССР. В сельских же поселениях этот показатель вообще был катастрофичен — всего 96 человек на 1000 жителей и 15-е (последнее) место среди всех республик (в Молдавской ССР, занимавшей 14-е место, этот показатель составлял 145 человек, в Латвийской ССР — 241, в Эстонской — 191) [9, л. 10].

В начале 1960-х гг. советское руководство объявило о выборе амбициозного курса на построение коммунистического государства. Курс оказался утопическим, но мероприятия, которые планировалось осуществить для достижения цели, были значимыми для развития государства. Перед советским обществом стояли задачи всемерного роста производительных сил, повышения культурного уровня советского народа и эффективного использования в производстве достижений науки и техники.

При этом народное образование СССР вступало в новый этап своего развития: с 1959 г. в советских школах начался переход ко всеобщему обязательному восьмилетнему обучению с последующим переходом ко всеобщему среднему образованию.

В этой связи перед школьным образованием Литовской Республики встала особенно сложная задача. Предстояло коренным образом изменить общественное отношение к народному образованию. Последовало значительное увеличение ассигнований на народное образование, создание соответствующей материальной базы, развернулась большая организационная и разъяснительная работа, происходили структурные изменения сети школьных учреждений.

Первые успехи этой работы были отмечены в 1970-х гг., когда школьное образование Литовской ССР вышло на среднесоюзный уровень. В частности, в 1970 г. восьмой класс окончили 86,2 % учащихся (среднесоюзный показатель — 85,5 %), поступивших восемь лет назад в первый класс; 81,9 % (среднесоюзный уровень — 82,1 %) от общего числа учеников, окончивших восьмой класс дневных школ, продолжали обучение (в различных его формах), дающее среднее образование [8, с. 12].

По мнению литовских исследователей, большинство жителей республики к тому времени осознали необходимость всеобщего обучения, тем более что для этого были созданы все условия [8, с. 11].

Развитие школьного образования в Советской Литве во многом способствовало тому базису, на основе которого удалось в относительно краткие исторические сроки превратить отсталую аграрную страну в индустриально-аграрную республику с развитым сельским хозяйством, современной промышленностью, основные отрасли которой выпускали продукцию, использовавшуюся в атомной и космической технологиях, авиации и мореплавании. И движущей силой этого прогресса стали выпускники литовской послевоенной школы.

Список литературы


1. *Кретинин Г. В.* Государственно-правовые аспекты формирования территории и населения Литвы: исторический очерк. Калининград, 2008. С. 22—24.
2. *Качество населения как новое комплексное понятие // География экономическая. Школа. LV.* URL: <http://shkola.lv/index.php?mode=lsntheme&themeid=190&subid=197> (дата обращения: 09.07. 2010).
3. *Lietuvos centrines valstybes archyvas* (далее — LCVA) (Литовский государственный центральный архив). F. R-363.
4. *LCVA.* F. R-755. Ap. 2. B. 143.
5. *Книва А., Жюгжда Ю.* Просвещение в Советской Литве. Вильнюс, 1950.
6. *Рубинштейн К. И.* Литва. М., 1940.
7. *Палецкис Ю.* Советская Литва. М., 1949.
8. *Бенджюс А. И.* Народное образование в Советской Литве в 1940—1970 гг. (общеобразовательная, средняя, специальная и высшая школа): автореф. дис. ... д-ра ист. наук. Вильнюс, 1972.
9. *LCVA.* F. R-363. Ap. 4. B. 4707.
10. *Tiesa.* 1940. № 53.
11. *LCVA.* F. R-755. Ap. 2. B. 36.
12. *LCVA.* F. R-755. Ap. 2. B. 168.
13. *LCVA.* F. R-363. Ap. 1. B. 1447.
14. *LCVA.* F. R-363. Ap. 1. B. 2064.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.014.544+364.628+374.32

И. Н. Симаева

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РИСКИ ДЛЯ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ



Описаны психологические угрозы для здоровья детей и молодежи, исходящие от системы образования и воспитания: властные отношения между педагогами и детьми, ориентация родителей на раннее обучение психологически и физиологически незрелых детей и другие. Раскрыто противоречие между декларациями о детоцентрированном, гуманистическом подходе и реальными директивными механизмами управления обучением и воспитанием в образовательных учреждениях, распространением потребительского отношения педагогов к здоровью обучающихся. Сделан вывод о том, что здоровье обучающихся приносится в жертву учебным достижениям.

In article psychological threats for health of children and the youth, proceeding from education system and education are described: imperious relations between teachers and children, orientation of parents to early training psychologically and physiologically unripe children and others. The contradiction between declarations about the humanistic approach and real directive mechanisms of management of training and education in educational institutions, distribution of the consumer relation of teachers to health of the trained is opened.

The conclusion that health of the trained is sacrificed to educational achievements is drawn.

Ключевые слова: психологический риск для здоровья, самосохранительное поведение, самосохранительная установка.

Key words: psychological health risks, healthy lifestyle self-motivation and behavior.

Образование в современной психологии рассматривается как ведущая социальная деятельность, участвующая в создании многих системных социальных и ментальных эффектов в жизни общества, в частности в усвоении различных традиций, ценностей, норм и установок поведения больших и малых социальных групп, приобретении репертуара личностных, социальных и профессиональных компетенций, обеспечивающих социализацию личности, росте человеческого потенциала как важнейшего условия конкурентоспособности страны [3].

К сожалению, приходится констатировать, что желание достичь успеха в данной деятельности содержит в себе потенциальные риски психологического и социально-психологического происхождения для здоровья обучающихся.

Под психологическим риском для здоровья и развития ребенка в условиях образовательного учреждения понимается более или менее вероятная угроза возникновения отрицательных последствий в результате влияния на него разных по своей природе средовых и микросредовых факторов, существенным среди которых является довольно агрессивная социальная среда, в которую с раннего детства попадает человек [7].

Один из главных факторов риска воспитания в дошкольном детском учреждении — эмоционально-отвергающий тип взаимодействия ребенка с воспитателем и сверстниками. За долгие годы сотни исследований не выявили ни одного детского сада (в Калининградской области и других регионах), где бы не были обнаружены дети, имеющие статус отверженных. Сегодня в детском саду и школе могут публично высмеять ребенка, подростка и даже юношу или девушку, привлечь к обсуждению их внешности, умственных и личных особенностей всю учебную группу. Следствием становятся нарушение формирования базового доверия к миру, личностные и эмоциональные нарушения, приводящие к заболеваниям психосоматического происхождения [6].

Еще один фактор риска для здоровья воспитанника дошкольного образовательного учреждения и начальной школы — установка родителей на раннее обучение детей. Распространение в детских садах учебных программ, ориентированных на счет и письмо, приводит к тому, что психологически и физиологически незрелые дети начинают обучение уже в раннем возрасте, что оказывается непосильным для их организма и нервной системы, то есть негативным для физического и психического здоровья.

Увеличение в учебных группах (в том числе ДОУ) числа детей с нейропсихологическим статусом отклонений в развитии также вызывает беспокойство психологов. Различные врожденные нарушения развития мозга приводят к дефициту наиболее рано созревающих его структур. Следствием этого становится дизонтогенез в формировании более поздних структур мозга и связанные с ним нарушения большинства функциональных систем организма.

Именно нейропсихологический статус отклонений в развитии зачастую является причиной разрушительного поведения в детском и

подростковом возрасте. Без адекватной психолого-педагогической коррекции такие дети попадают в группу риска. Школьники, имеющие нарушения в познавательной сфере, не способны соответствовать требованиям родителей и учителей. Поскольку у них отсутствуют собственные жизненные программы, собственный взгляд на мир, то их внушаемость многократно повышается. Поэтому такие дети легко поддаются внушению и склоняются к нарушениям самосохранительного поведения.

Однако наиболее губительно отклонения и индивидуальные вариации в развитии мозга сказываются на функционировании более поздно созревающих структур, в частности на развитии речи и речевой саморегуляции (заикание, дизграфия, дизлalia и др.). Данный феномен свидетельствует о проблемах в развитии сознания и саморегуляции поведения, в том числе в аспекте здоровья.

К факторам психологического риска следует отнести и властные отношения между педагогом и воспитанником (учеником). Когда кризы возрастного развития (3 года, 7 лет, подростковый), описанные классиками психологии, протекают в условиях обучения и воспитания в оценочной дисциплинарной системе, опирающейся на доминирование педагога, это создает риск формирования у послушных учеников синдрома «приобретенной беспомощности», который делает практически невозможным формирование индивидуального уровня охраны здоровья.

Асимметричные властные отношения между учителем и учеником, учителем и родителями ученика, исторически сложившиеся в российском образовании, при которых давление необходимости приспособиться к взглядам педагога превалирует над необходимостью приспособить преподавание к индивидуальным особенностям ребенка, игнорируют его психологический дискомфорт, стимулируют и поощряют конформные стили поведения.

Между тем ни для кого не секрет, что обострение конфликта «отцов и детей» в нашем обществе спровоцировано болезненной трансформацией коллективистской «Мы-концепции» советского народа в «Я-концепцию» индивидуалистской западной культуры с присущими ей стратегиями поведения, лозунгами и приоритетами.

Однако вместо цивилизованного формирования «европейского» сознания молодежи, поддержки общечеловеческих ценностей, воспитания поведения, совместимого с политическим плюрализмом, законопослушностью, оказания помощи молодым людям в понимании глобальных процессов, обеспечения «единого языка», развития свободы суждений идет стихийная перестройка элементов сознания и свойственных им форм поведения по западному образцу, не поддерживаемая средствами образования. И в таких случаях задействуются иные механизмы социализации, опирающиеся на популярную музыку, литературу, кино, телевидение, СМИ, продукт которых часто представляет собой суррогат далеко не лучших достижений западной культуры, все же в какой-то степени релевантный реальной социальной ситуации.

Казалось бы, необходимо срочно перестроить властные отношения и нацелить педагогов на либерализацию взаимодействия с учащимися, на формирование активной поведенческой стратегии и личности «по-

бедителя» с положительным отношением к себе, высокой мотивацией достижения, толерантного к переменам, мобильного, не боящегося совершать ошибки и действовать в одиночку в условиях конкуренции.

И действительно, отдельные яркие примеры педагогической деятельности в этом направлении известны, однако широкого распространения подобные проекты пока не получили. Трансляция устаревшей системы властных отношений сводит на нет соучастие, взаимодействие и упреждение как принципы образования в XXI в. и продолжает поддерживать функционирование образования как института наследования.

На первый взгляд, данная причина не может повлечь за собой весьма значимые последствия для здоровья детей. Но отдаленный эффект может проявиться в том, что приученные к устаревшим моделям трансляции культурного опыта дети могут оказаться неспособными к построению новых, желаемых жизненных условий, а смогут «работать» лишь на воспроизводство структур и стилей, свойственных жизни предыдущих поколений, выступая, таким образом, в роли скорее объектов (управления, контроля), нежели субъектов. Ярким примером служат объединения молодежи с преувеличенно выраженными и искаженными националистическими установками, а также религиозные секты типа «Белого братства», «Аум Сенрикё», «Сайентологии» и т.п.

Педагогический диктат провоцирует формирование у значительной части учащихся приобретенной беспомощности вместо адаптивности и саморегуляции, в то время как известно, что наиболее эффективными указанные процессы будут при активном участии в них самого индивида, способного преобразовывать внешние социальные условия, ставить собственные цели, рефлексировать и осуществлять внутренний (само) контроль при отсутствии принудительных воздействий извне и навязывания субъект-объектных отношений.

Не исключен и парадоксальный вариант — формирование у молодежи протестных саморазрушительных форм поведения: пассивных (как у любителей фэнтэзи) или активных (употребление ПАВ). И в том и в другом случае не приходится говорить о передаче средствами системы образования социально приемлемых установок относительно здоровья.

Учитывая то, что образование — главный социогенетический механизм воспроизводства общественного интеллекта и менталитета, трудно даже представить и прогнозировать весь разброс отдаленных последствий, которые может вызвать отсутствие в реформе образования точных и своевременных изменений существующей иерархии властных отношений между учащимися и учителями, студентами и преподавателями, другими субъектами образовательного процесса.

Скорее всего, дело в том, что убеждения, стереотипы, модели поведения, сложившиеся у большинства преподавателей в традиционном обществе, каковым была наша страна, консервативны, имеют необратимый характер. С одной стороны, эта консервативность дает ощущение стабильности, когда количество социальных перемен превышает стрессовый порог, с другой — создает культурный «разрыв» между российскими и зарубежными учениками и студентами.

Таким образом, проблема властных отношений в педагогическом взаимодействии — частное явление институционального кризиса образования — становится фактором риска для развития сферы волевой регуляции, ответственности и мотивации детей, а следовательно, и для развития основ самосохранительного поведения [5; 7].

Наиболее опасным следствием может быть непризнание учащимися референтной значимости образовательной среды образовательного учреждения, когда ребенок (подросток) отрицает ценности и нормы школы, пытается уйти из нее.

Эмоциональное выгорание педагогов

В современных условиях функционирования образования страдает психологическое состояние педагогов. Многие из них имеют «синдром психологического выгорания» (СПВ), или «психологической дезорганизации», проявляющийся в эмоциональном истощении, негативном отношении к обучаемым, переживанием некомпетентности и неуспешности в своей деятельности, усталостью, потерей вкуса к жизни и т. д. По нашим данным, более половины школьных учителей городских школ относятся к группе риска возникновения СПВ; у 28 % уже имеются его симптомы; и только 11 % из обследованных учителей школ были психологически здоровы, профессионально эффективны и не нуждались в психологической реабилитации. Без нормализации психологического здоровья педагогов не может быть и речи об обеспечении благоприятных условий для физического и психологического здоровья обучающихся.

Изучение психологических факторов риска для здоровья детей и школьников позволяет трактовать их как систематические события, имеющие широкое распространение в условиях современных детских садов и школ. Однако, в отличие от стихийных бедствий, голода и эпидемий, вышеперечисленные факторы институционализированы, формально согласованы с правовой и социальной структурой нашего общества. Другими словами, в системе образования за них ответственны люди, государственные образовательные учреждения и политики. Налицо явное противоречие между декларациями о детоцентрированном, гуманистическом подходе и реальными директивными механизмами управления обучением и воспитанием в образовательных учреждениях. Вследствие этого распространено потребительское отношение педагогов к здоровью обучающихся — здоровье приносят в жертву учебным достижениям, содержание образования сегодня не ставит задачу формирования и развития индивидуальных механизмов самосохранения у обучающихся.

Сегодня целенаправленное систематизированное воздействие на личность с целью формирования и развития психологических основ самосохранительной деятельности на разных этапах ее развития в процессе образования отсутствует, поэтому выпадает сензитивный период социализации в сфере здоровья, который в значительной степени опре-

деляет состояние здоровья в дальнейшем. Локальные меры и программы по оздоровлению детей и молодежи не ориентированы на целостную психологическую модель здоровья и не интегрированы в механизм самосохранения, поэтому готовность и навыки к охране собственного здоровья не сформированы или имеют дефекты. Инновационные педагогические технологии не используются для моделирования здоровья и его детерминант.

Усугубляются риски для здоровья слабыми связями внутри системы образования, между образованием и другими социальными институтами (семьей, здравоохранением, СМИ и др.). Обзор материалов средств массовой информации показывает практически полное отсутствие культурных сценариев, образцов и моделей здорового образа жизни для детей и молодежи, их продвижения (пропаганды) через СМИ и другие каналы.

В результате суммарного воздействия вышеперечисленных факторов риска страдает психологическая основа охраны здоровья детей дошкольного и школьного возраста. Наши выводы нашли подтверждение в результатах эмпирического обследования более 300 обучающихся, проведенного по специально разработанной методике на всех ступенях и уровнях образования в образовательных учреждениях Калининградской области. Выявлена негативная динамика в показателях самосохранительной установки и поведения от дошкольников и младших школьников к студентам учреждений профессионального образования. Наиболее благополучной группой с точки зрения показателей самосохранительного поведения выглядят дошкольники (до 80 % имеют средний и высокий уровень параметров самосохранения). Далее, по мере взросления детей и повышения образовательной ступени, ситуация ухудшается.

Самосохранительная установка школьников содержит множество противоречий — как внутри отдельных своих компонентов, так и между ними. Наиболее сформирован когнитивный компонент, включающий определенные представления о здоровье, осведомленность о способах его поддержания. Однако его несогласованность с эмоциональным и побудительным компонентом существенно ослабляют у школьников и студентов готовность к самостоятельным действиям для сохранения здоровья. Наиболее проблемными с точки зрения психологии самосохранения можно назвать сферы питания, самосохранительной и саморазрушительной активности, а у подростков и молодежи — и сферу сексуальных отношений, где более чем у 70 % респондентов выявлены признаки саморазрушительного поведения.

Обследование контрольной группы — медицинских работников — выявило преобладание низкого уровня развития самосохранительного аттитюда и поведения (более 60 %), что свидетельствует о недостаточности формирования психологической основы здорового образа жизни путем передачи знаний (даже на профессиональном уровне).

Резюмируя сказанное, отметим, что воздействие вышеперечисленных факторов психологического порядка нарушает социализацию в

сфере здоровья, которая происходит в процессе обучения и воспитания детей и молодежи. Чтобы улучшить здоровье подрастающего поколения, необходимо внедрение новой модели охраны здоровья обучающихся, построенной с учетом психологических механизмов самосохранения.

Список литературы

1. Альбицкий В. Ю. О медицинской активности семьи ребенка дошкольного возраста // Медико-социальные исследования в медицине. М., 1986. С. 145—149.
2. Ананьев В. А. Основы психологии здоровья. Кн. 1: Концептуальные основы психологии здоровья. СПб., 2006.
3. Асмолов А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. 2008. № 1. С. 66.
4. Кучма В. Р. Состояние здоровья современных детей и подростков и формирование здорового образа жизни // XVI Съезд педиатров России: материалы Съезда. М., 2009. С. 324—26.
5. Рагимова О. А. Роль института образования в формировании культуры здоровья // III Всероссийский социологический конгресс: материалы съезда. М., 2008.
6. Симаева И. Н. Адаптация к условиям учебной деятельности // Развитие личности. 2003. № 4. С. 167—175.
7. Симаева И. Н. Преподаватель в эпоху интеграции: психологический аспект проблемы // Преподаватель XXI века. 2005. № 4. С. 53—55.
8. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности. Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975. С. 89—105.
9. Allport G. W. Attitudes // C. Murchison (ed.). Handbook of Social Psychology. Worcester, 1935. P. 798—884.

ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ

УДК 37.014.544+65.012.6(474)

В. В. Ионов

Е. Г. Кропинова

МЕЖДУНАРОДНАЯ

ПРОГРАММА

«БАЛТИЙСКИЙ

УНИВЕРСИТЕТ»

НА ПОРОГЕ 20-летия



Рассматривается программа «Балтийский университет» — уникальный образовательный проект, организованный с целью содействия устойчивому развитию в регионе Балтийского моря. Анализируется международное междууниверситетское сотрудничество, способствующее межкультурной коммуникации студентов и преподавателей — участников программы, создающее возможность проведения совместных исследований, направленных на решение общих экологических и социальных проблем в Балтийском регионе.

The Baltic University Programme is a unique educational project, aiming at sustainable development of the Baltic Sea Region. International inter-university cooperation facilitates intercultural communication between students and researchers, creates new opportunities for joint research; the project also focuses on solving ecological and social problems in the Baltic Sea region.

Ключевые слова: программа «Балтийский университет», образовательный проект, междууниверситетское сотрудничество, устойчивое развитие, регион Балтийского моря.

Key words: the Baltic University Programme, educational project, interuniversity cooperation, sustainable development, the Baltic Sea Region.

В феврале 1991 г. в г. Кальмар (Швеция). Уппсальским университетом была организована конференция по планированию необычного образовательного проекта. На нее были приглашены представители университетских и научных кругов всех стран региона Балтийского моря.

В числе 33 участников этой конференции были и представители Калининградского и Ленинградского университетов, в их числе один из авторов этих строк. Идея проекта была чрезвычайно амбициозна и революционна даже для того времени, начала значительных изменений политической карты Центральной и Восточной Европы. Это — совместное создание образовательной программы университетского уровня с целью одновременного вовлечения студентов всех стран Балтийского региона (определяемого как водосборный бассейн Балтики) в решение проблем состояния его окружающей среды и, в конечном итоге, Балтийского моря как общего достояния. Процесс обучения должен был строиться построен на использовании спутникового телевидения, объединяющего тысячи слушателей из десятков участвующих университетов всех стран этой части Европы; английский язык принимался как единый способ общения в неанглоязычном регионе (позднее этот «вариант» английского назвали *Baltic English*). Такими были поставленные цели. Многим они казались недостижимыми, но увлеченность и энтузиазм вдохновителя, организатора и бесменного на протяжении более чем 15 лет лидера проекта — профессора Уппсальского университета Ларша Рюдена — были такими, что десятки преподавателей и специалистов в университетах разных стран региона «впряглись» в эту работу и в сентябре 1991 г. был запущен первый спутниковый телевизионный учебный курс: «Балтийское море и его окружающая среда».

Программа «Балтийский университет» — межуниверситетское сотрудничество, организованное с целью содействия устойчивому и демократическому региональному развитию в странах Балтийского бассейна. В результате многолетнего упорного труда в рамках программы ее участникам, сотрудникам и особенно ее основателю Л. Рюдено удалось создать сообщество инициативных и квалифицированных преподавателей, приверженных идеям «Балтийского университета». При их активном участии были организованы курсы, написаны книги, созданы видеофильмы и телевизионные программы. В настоящее время «Балтийский университет» — это всемирно известная международная региональная университетская сеть, объединяющая более 225 университетов 13 стран бассейна Балтийского моря. Программа предлагает курсы для студентов и магистрантов и осуществляет совместную научно-исследовательскую деятельность. Несколько тысяч студентов изучают разработанные курсы из года в год. Программа затрагивает общепризнанные проблемы состояния окружающей среды и устойчивого развития Балтийского региона. Деятельность программы координируется секретариатом из Университета г. Уппсала (Швеция). Региональные центры программы размещены в ведущих университетах следующих городов: Турку (Финляндия), Лодзь (Польша), Каунас (Литва), Санкт-Петербург (Россия), Калининград (Россия), Таллин (Эстония), Рига (Латвия), Копенгаген (Дания), Гамбург (Германия), Циттау/Горлиц (Германия), Минск (Беларусь), Нитра (Словакия), Львов (Украина), Острава-Поруб (Чехословакия).

С самого начала деятельности программы был сделан упор на изучение возможностей устойчивого развития в регионе Балтийского моря

с акцентом на создание совместных ресурсов для целей устойчивого развития, среди которых образование занимает одно из главных мест. В настоящее время программа стала признанным мировым лидером в образовании для устойчивого развития.

На территории Российской Федерации расположено два региональных центра программы: с 1991 г. в Санкт-Петербургском государственном университете и с 1997 г. на базе КГУ (сейчас РГУ им. И. Канта).

К наиболее важным связанным с деятельностью программы достижениям российских вузов в области образования при реализации основных положений Болонского процесса относятся следующие.

1. Разработка учебных планов.

Некоторые вузы, следуя современным требованиям, вызванным ростом интереса к региональным исследованиям, усилением экологизации образования, осознанием роли межкультурных коммуникаций, провели адаптацию курсов, разработанных под эгидой программы, к местным особенностям и требованиям национальных образовательных стандартов. Это позволило включить ряд курсов в учебные планы. Например, курс «Балтийский регион» в значительном объеме представлен в специальном курсе социально-экономической географии Балтийского региона, а курс «Устойчивое развитие Балтийского региона» вошел под оригинальным названием в учебную программу, разработанную для студентов, обучающихся по специальности «Экономическая, социальная и политическая география» на факультете географии и геоэкологии РГУ им. И. Канта.

2. Работа по формированию содержания учебных дисциплин.

Несмотря на исключительную роль учебных курсов, разработанных программой «Балтийский университет», информация, содержащаяся в них, устаревает. Для поддержания жизнеспособности курсов реализуются следующие мероприятия:

— проводится модернизация курсов согласно изменяющейся социально-экономической ситуации в регионе, адаптация существующих учебно-методических пособий, перевод иностранной литературы по тематике курсов и использование имеющихся российских источников и периодики;

— преподаватели «Балтийского университета» регулярно участвуют в семинарах и школах по повышению квалификации, организуемых как программой, так и участвующими в ней вузами;

— читаются лекции преподавателями партнерских университетов, привлекаются специалисты в области изучаемых дисциплин для открытых лекций;

— ведется разработка новых спецкурсов, к которой привлекаются ведущие профессора и отраслевые специалисты.

3. Работа по введению системы зачетных единиц (кредитно-балльной системы).

Программа «Балтийский университет» одной из первых осуществила переход к системе Единых зачетных единиц (ECTS). Каждый из курсов программы имеет определенное количество ECTS. Это дает воз-



возможность студентам «Балтийского университета» при желании продолжить обучение в партнерских вузах и получить соответствующие кредиты (особенно это популярно в Швеции и Финляндии). Количество ECTS за прослушанный курс варьирует от 7,5 до 30 — в зависимости от объема осваиваемого материала. Студентам из России предоставляется уникальная возможность набрать значительное количество ECTS уже в своих родных вузах.

4. Работа по развитию дистанционных технологий обучения.

«Балтийский университет» создавался как новая структура, активно использующая дистанционные методы обучения. Не случайно первоначально в РГУ программа была организована на базе Центра телекоммуникационного обучения. А в Санкт-Петербургском государственном университете она до сих пор пользуется возможностями и инфраструктурой центра дистанционного обучения «Феникс». Оба российских региональных центра оснащены необходимым оборудованием для проведения видео-трансляций курсов, аудио-, видео- и интернет-конференций. Курсы обеспечены печатными и электронными учебными пособиями, видеоматериалами, базой данных на CD. Активно проводится интернет-поддержка со стороны секретариата в Уппсале. Аудио- и интернет-конференции, организуемые между группами студентов разных стран, изучающими один и тот же курс программы в рамках одного и того же семестра, пользуются необычайной популярностью. Дистанционное обсуждение актуальных тем создает замечательную платформу для взаимного развития и межкультурной коммуникации; студенты совершенствуют знания иностранного языка.

5. Работа по оптимизации учебного процесса.

В программе «Балтийский университет» большое внимание уделяется работе по оптимизации учебного процесса. В целях актуализации информации, содержащейся в учебных пособиях, учебной и научной литературе, ежегодно организуются семинары по повышению квалификации преподавателей программы с привлечением ведущих ученых и педагогов вузов Балтийского региона. Преподавателям предоставляется уникальная возможность познакомиться с современными направлениями развития науки в сфере устойчивого развития, гуманитарных и социально-экономических исследований, получить опыт в освоении передовых технологий преподавания. Обучение студентов не ограничивается аудиторными занятиями. Ежегодно для наиболее активных студентов проходят международные конференции в разных странах Балтийского региона. Всеобщее признание получила студенческая конференция, проводимая Польским национальным центром программы (на базе Технического университета г. Лодзь). Студенты не только повышают свой образовательный уровень, посещая лекции ведущих деятелей науки и образования, приглашаемых для проведения семинаров и мастер-классов, но и приобретают друзей из разных уголков Балтийского региона. Ежегодно проходят региональные конференции с участием студентов и преподавателей.

6. Другие направления.

Разрабатываются новые курсы, затрагивающие наиболее актуальные проблемы региона Балтийского моря.

Организируются летние лагеря для студентов программы.

Обсуждаются возможности международных научно-исследовательских проектов.

Подготавливаются совместные публикации.

На базе Центра программы в РГУ работает «Открытый университет», где студентам в факультативном порядке предлагаются курсы: «Окружающая среда в регионе Балтийского моря», «Водный менеджмент в регионе Балтийского моря».

С середины 1990-х гг. программа стала сотрудничать с разными общественными группами, чья деятельность связана с реализацией идеи устойчивого развития. Например, стратегический альянс был заключен с телевизионными компаниями, чтобы донести необходимую информацию до общественности; организовано взаимодействие с представителями органов власти (например, с Агентством охраны окружающей среды) и, что наиболее важно, с местными органами власти.

В 1998 г. начался проект SUPERBS, создавший сеть городов и университетов из 8 стран, поддерживающих идею устойчивого развития. Одним из результатов проекта стало создание Форума городов и университетов (the Baltic University Urban Forum — BUUF). Проект выступил одновременно и ресурсом для университетов, поскольку был нацелен в числе прочего и на университетское образование в сфере устойчивого развития общества. Он также стал информационным ресурсом для городов и населенных пунктов, поскольку были выпущены доклады и другие материалы, ставшие руководством для устойчивого городского развития. В период с 1999 по 2002 г. было реализовано в общей сложности 35 рабочих пакетов, нацеленных на устойчивое городское планирование, развитие демократических процессов и экологический менеджмент. В ходе проекта его участниками был подготовлен магистерский курс «Устойчивое развитие сообществ» (15 ECTS). В настоящее время он с успехом реализуется в ряде университетов сети программы «Балтийский университет».

В 2009 г. завершен еще один проект, инициированный программой, — «Здоровые экосистемы — устойчивое сельское хозяйство». Объектом исследования здесь стали сельские территории. Лидер этого проекта — доктор Кристина Якобсон, новый директор программы «Балтийский университет». По названному проекту готовится к выпуску одноименный учебник, представляющий собой новый образовательный модуль по устойчивому сельскому хозяйству, землепользованию, развитию сельских территорий, здоровью экосистем и управлению ими.

Программа идет в ногу с требованиями времени. Она стала надежной образовательной платформой для реализации идей устойчивого развития. Свидетельство тому — регулярно (раз в 2 года) проводимая конференция ректоров университетов — участников программы, в ходе которой обсуждаются наиболее актуальные вопросы развития высшего образования в XXI в.

Примечательно, что сфера компетенции программы «Балтийский университет» по многим направлениям отвечает ключевым положениям, обозначенным в Стратегии ЕС в отношении Балтийского региона, утвержденной Европейским советом 26 октября 2009 г. и нацеленной на решение следующих вопросов:

- содействие условиям для создания устойчивой окружающей среды;
- повышение благосостояния жителей регионов,
- обеспечение доступности и привлекательности региона;
- обеспечение безопасности и защищенности жителей региона.

О признании программы «Балтийский университет» важным актором на международной политической арене свидетельствует ее утверждение в декабре 2009 г. в качестве стратегического партнера Совета государств Балтийского моря, что является залогом дальнейшего плодотворного сотрудничества, нацеленного на содействие устойчивому развитию Балтийского региона.

С. С. Ваулина

**«БОЛЬШОЕ ВИДИТСЯ
НА РАССТОЯНЬЕ»:
НЕКОТОРЫЕ ИТОГИ
СОТРУДНИЧЕСТВА
ФИЛОЛОГОВ
ВАРМИНСКО-МАЗУРСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА
И РГУ им. И. КАНТА**



Содержится анализ сотрудничества филологов-славистов РГУ им. И. Канта и ВМУ в Ольштыне, осуществляющегося с 1980 г. в рамках договора о сотрудничестве между данными вузами; рассматриваются основные аспекты сотрудничества, раскрываются его важнейшие результаты, называются имена ученых-славистов, внесших в становление и развитие сотрудничества наиболее значительный вклад.

The author analyses cooperation of philologists, specializing in Slavic languages from the I.Kant State University of Russia and their colleagues from the Warmia and Mazury University in Olsztyn. This cooperation began in 1980 in the framework of the agreement of cooperation between the two universities. The article describes the basic aspects of this cooperation and evaluates the main results. The author gives the names of the leading scholars who have made an invaluable contribution to the development of this cooperation.

Ключевые слова: сотрудничество, филология, славистика, русистика, полонистика, учебно-научное взаимодействие, славянское единство.

Key words: cooperation, philology, Slavic Studies, Russian studies, Polish studies, cooperation in research and education, Slavic unity.

Межвузовские контакты являются, как известно, одним из важных компонентов деятельности любого вуза. В полной мере это относится и к РГУ им. И. Канта (до 2005 г. — Калининградский государственный университет), в котором сформировалась целая система плодотворных связей с различными российскими и зарубежными университетами. Ярким примером таких связей может служить сотрудничество с Варминьско-Мазурским университетом в Ольштыне (до 2000 г. — Высшая педагогическая школа).

Идея системных учебно-научных контактов между нашими вузами-соседями появилась еще в конце 70-х гг. прошлого века и стала реальностью, когда в 1980 г. руководством Калининградского государственного университета и Высшей педагогической школой в г. Ольштыне



был подписан договор о многоаспектном и многолетнем сотрудничестве. В данном договоре предусматривалось взаимодействие различных факультетов, однако случилось так, что наиболее последовательно и целенаправленно оно стало реализовываться между филологами-славистами. Автор этих строк был непосредственным участником тех, теперь уже далеких, событий, положивших доброе начало в становление и развитие наших партнерских отношений, поэтому считает себя вправе рассказать о том, как начиналось, как развивалось это сотрудничество и каковы его наиболее яркие его результаты.

Обращаясь к началу сотрудничества, нельзя не назвать имя профессора Валенты Пилата, работавшего в то время в должности декана гуманитарного факультета Высшей педагогической школы (ВПШ). Он не только лично принял самое активное участие в разработке главных направлений сотрудничества филологического факультета Калининградского университета (с 2005 г. РГУ им. И. Канта) и кафедры русской филологии Высшей педагогической школы, но, что стало чрезвычайно важным, привлек к нему профессора Альберта Бартошевича, ученого-русиста с мировым именем, глубоко заинтересованного в развитии русско-польских научных и учебных контактов. И уже вскоре началась последовательная реализация задуманного и запланированного.

Прежде всего было много сделано в плане осуществления учебно-педагогического аспекта программы сотрудничества. Ведущие профессора и преподаватели ВПШ регулярно выступали с лекциями перед калининградскими студентами: многие выпускники факультета филологии и журналистики РГУ им. И. Канта с благодарностью вспоминают проблемные лекции по истории русского языка, блистательно прочитанные профессором А. Бартошевичем; насыщенные логикой и экспрессивной динамикой научной мысли лекции профессора Б. Бялоковича по актуальным проблемам взаимодействия славянских литератур; интереснейшие лекции профессора В. Пилата о современной русской драматургии; яркие лекции профессора И. Коженевской-Берчинской по лингвокультурологии; глубоко продуманные лекции профессора И. Рудзевич о творчестве современных российских писателей и, конечно же, высокопрофессиональные и по-настоящему творческие практические занятия по польскому языку, проводившиеся старшим преподавателем А. Старостяк-Бартошевич. В свою очередь профессора и ведущие доценты филологического факультета РГУ им. И. Канта: Р. В. Алимбиева, С. С. Ваулина, А. З. Дмитровский, Л. Н. Дарьялова, В. И. Грешных — успешно читали курсы лекций и спецкурсы по актуальным проблемам истории русского языка и литературы для польских студентов. Такое системное сотрудничество в плане учебной работы стало хорошей основой для открытия на филологическом факультете РГУ им. И. Канта дополнительной специализации «Польский язык», а затем специализации «Польский язык и литература» в рамках специальности «Филология».

Весьма важным компонентом работы по подготовке польских студентов-русистов и русских студентов, проходивших в РГУ им. И. Канта



дополнительную специализацию по польскому языку, стала организация на безвалютной основе ежегодной летней учебно-языковой практики, проходившей соответственно в Ольштыне и Калининграде. Программа этой практики была тщательно продумана и включала для польских студентов комплекс практических занятий по русскому языку, лекций по русской литературе, истории России и страноведению, а для русских студентов — соответственно эквивалентный комплекс занятий по польскому языку, лекций по польской литературе, истории Польши и страноведению. При этом необходимо отметить, что лекции было поручено читать исключительно профессорам и ведущим доцентам, а практические занятия — высокопрофессиональным преподавателям, владеющим современной методикой преподавания русского и польского языков как иностранных. Обязательной содержательной частью практики была также культурная программа, включавшая знакомство с культурными достопримечательностями Калининградской области и Ольштынского воеводства, а также экскурсии в культурные центры России и Польши.

Важно отметить, что формальное и неформальное общение русских и польских студентов с преподавателями в процессе учебных занятий и прохождения практики позволило им в значительной мере постичь глубину русского и польского языков, проникнуть в тайны великой национальной литературы и культуры России и Польши, а для многих студентов определило их дальнейшую научно-педагогическую судьбу. Так, некоторые из выпускников филологического факультета КГУ, прошедших специализацию по польскому языку, поступили в аспирантуру, защитили кандидатские диссертации по русско-польской проблематике и успешно работают преподавателями в РГУ им. И. Канта и в других российских и зарубежных вузах. В их числе, например, Л. Колбкова, возглавляющая в настоящее время кафедру славянских и балтийских языков в РГУ им. И. Канта, на которой осуществляется подготовка студентов по специальности «Филология», специализация «Польский язык и литература»; Л. Мальцев, работающий в должности доцента кафедры зарубежной филологии и подготовивший докторскую диссертацию по проблемам польской литературы; С. Бабулевич, успешно совмещающая работу доцента на кафедре истории русского языка и сравнительного языкознания нашего университета с серьезной административной должностью ведущего менеджера по образовательным программам; И. Киселева и Н. Усанкова, успешно преподающие русский и польский языки в зарубежных вузах.

Что касается польских студентов-русистов, проходивших в разное время учебную практику в РГУ, то также с удовлетворением можно отметить, что многие из них после окончания Варминьско-Мазурского университета успешно работают учителями русского языка в школах и колледжах Польши, некоторые из его выпускников были оставлены для преподавательской работы в университете. Среди них И. Навацка, М. Пётровска-Мазуровска, Я. Стрыхарски, успешно защитившие кандидатские диссертации по актуальным проблемам русского языка и



работающие в настоящее время над подготовкой докторских диссертаций, а также И. Семяновска, И. Хованска, И. Олехно-Василюк, успешно совмещающие преподавательскую работу в Институте восточного славяноведения с учебой в аспирантуре.

Другим важным направлением программы, разработанной в рамках договора о сотрудничестве между филологами РГУ им. И. Канта и ВПШ (ВМУ) в Ольштыне, стало научное взаимодействие, которое сразу приобрело многоаспектный и регулярный характер.

Важная его составляющая — активное участие ученых партнерских вузов в международных научных конференциях, организуемых на базе университетов. Здесь особенно необходимо выделить конференции, с 1980 г. регулярно (один раз в два года) проходящие в ВПШ, а затем в ВМУ. Значимость участия в этих конференциях калининградских ученых-филологов трудно переоценить. Посвященные рассмотрению актуальных проблем взаимодействия славянских языков и литератур, всегда прекрасно организованные под руководством профессора А. Бартошевича, а позднее — профессора В. Пилата и привлекающие поэтому широкий круг участников, данные конференции давали и дают профессорам и доцентам РГУ им. И. Канта прекрасную возможность продуктивного знакомства, научного формального и неформального общения с известными учеными не только из вузов и академических институтов Польши, но также России и других стран. В свою очередь польские профессора — В. Пилат, И. Коженевска-Берчинска, И. Рудзевич, Л. Миронюк, В. Белоусова, старший преподаватель А. Старостяк-Бартошевич и др. активно участвуют в международных научных конференциях, проводимых на базе РГУ им. И. Канта, выступая с интересными докладами по актуальным проблемам русской и славянской филологии. И, конечно же, всегда значительным и радостным событием для нашего университета было участие в конференциях ученых-славистов с мировым именем — профессоров А. Бартошевича и Б. Бялокозовича, доклады которых отличались широкой научной эрудицией и глубиной аргументации и всегда вызывали живой интерес многочисленной аудитории.

В соответствии с договором о сотрудничестве ученые-филологи РГУ им. И. Канта и ВМУ в Ольштыне получили широкую возможность для обмена научными публикациями. Достаточно сказать, что за годы сотрудничества профессорами Р. В. Алимпиевой, С. С. Ваулиной, А. З. Дмитровским в изданиях ВПШ, а затем ВМУ в Ольштыне было опубликовано свыше 15 статей, неоднократно публиковались в них также статьи профессора В. И. Грешных, доцентов Н. Г. Бабенко, Н. Е. Лихиной, И. Ю. Куксы, С. Н. Бабулевич, И. В. Островерхой. При этом особо следует отметить регулярное авторское участие ученых РГУ им. И. Канта в престижном международном научном журнале «Acta polono-ruthenica», главным редактором которого является профессор В. Пилат. В свою очередь наши польские коллеги активно публиковались и публикуются в филологических изданиях РГУ им. И. Канта.

Заметное место в научном сотрудничестве калининградских и ольштынских филологов занимает научно-организационная работа. Так,

профессор В. Пилат является членом редколлегии научных журналов «Вестник РГУ им. И. Канта», «Балтийский филологический курьер», ряда сборников научных трудов по материалам международных научных конференций, проводившихся на базе РГУ им. И. Канта. В свою очередь профессор С. С. Ваулина входит в состав редколлегии научного журнала «Acta polono-ruthenica», а профессор В. И. Грешных — член редколлегии журнала «Acta-neophilologica». Профессора В. Пилат, В. И. Грешных, И. Рудзевич, А. З. Дмитровский, С. С. Ваулина регулярно выступают с рецензиями на монографии, учебные пособия, научные статьи ученых-филологов, издаваемые в РГУ им. И. Канта, в Варминьско-Мазурском университете, а также в других отечественных и зарубежных издательствах.

И, наконец, неотъемлемым компонентом научного сотрудничества стал обмен научными стажировками преподавателей партнерских университетов. Так, в разное время стажировки в ВМУ неоднократно проходили профессора Р. В. Алимпиева, С. С. Ваулина, доценты Л. В. Колобкова, С. Н. Бабулевич, Л. А. Мальцев; в РГУ им. И. Канта — профессора А. Бартошевич, В. Пилат, И. Коженевска-Берчинска, И. Рудзевич, старший преподаватель А. Старостяк-Бартошевич, а также начинающие ученые — аспиранты, получавшие квалифицированную консультацию у профессоров РГУ им. И. Канта и по проблематике своих научных работ.

Представляется весьма важным и то, что благодаря сотрудничеству (и это уже выходит за рамки формальных пунктов договора) раскрылись новые грани таланта у ряда преподавателей сотрудничающих вузов. Например, профессор Р. В. Алимпиева, обладающая незаурядным поэтическим даром, попав под обаяние польской поэзии, всерьез увлеклась переводами стихов польских поэтов, издала несколько книг их переводов на русский язык, которые получили широкое признание в нашей стране и за рубежом, а сами поляки считают профессора Алимпиеву одним из лучших переводчиков даже таких крупных польских поэтов, как А. Мицкевич. «Русский читатель, — отмечает В. Пилат в своей рецензии на книгу ее переводов А. Мицкевича, — получает едва ли не идеальный перевод поэзии великого польского поэта эпохи романтизма...» [2, с. 15]. Знаменателен и такой факт: однажды, прочитав стихи профессора В. Пилата, написанные им «для себя», Р. В. Алимпиева разглядела в них настоящую поэзию, перевела на русский язык, а затем эти переводы профессор В. И. Грешных с большим удовольствием опубликовал в журнале «Балтийский филологический курьер», а профессор А. З. Дмитровский с не меньшим удовольствием поместил их в «Литературной странице», популярном научно-публицистическом издании, в течение многих лет регулярно выходящем как приложение к газете РГУ им. И. Канта по инициативе и под редакцией профессора. Кстати, сам А. З. Дмитровский, перу которого принадлежит целая серия интереснейших научно-публицистических статей о польской литературе и русско-польских культурных связях, раскрыл удивительно широкий диапазон своих филологических и гуманитарных знаний и поистине высокий гражданский пафос патриота-славянина.



«Перелистывая» годы долголетнего сотрудничества РГУ им. И. Канта и ВМУ в Ольштыне, нельзя не отметить, что на всем его протяжении постоянно ощущалась глубокая заинтересованность в сохранении и дальнейшем развитии этого сотрудничества со стороны руководства наших партнерских вузов. Данная заинтересованность проявлялась при неоднократных личных встречах ректоров сотрудничающих вузов, а также была продемонстрирована в торжественных актах признания заслуг инициаторов и главных организаторов этого сотрудничества. Так, в 1997 г. решением Ученого совета КГУ за большой вклад в развитие сотрудничества в области славянской филологии и в укрепление образовательного потенциала университета была присвоена степень Почетного доктора Калининградского государственного университета профессору Альберту Бартошевичу, а в 2008 г. высокой степени Почетного доктора Российского государственного университета имени Иммануила Канта был удостоен профессор Валенты Пилат.

В свою очередь в 1998 г. руководство Высшей педагогической школы за большой вклад в организацию и развитие сотрудничества ВПШ и КГУ наградило автора этих строк — профессора С. С. Ваулину — медалью Сената Высшей педагогической школы в Ольштыне.

«Большое видится на расстоянии». Глубина и справедливость этих поэтических строк С. Есенина представляется особенно очевидной сейчас, когда мы с высоты своеобразной юбилейной даты — 30-летия сотрудничества наших вузов — с пристрастием и большим волнением анализируем его начало, становление и развитие. Да, сделано, безусловно, много. И вряд ли можно охватить все сделанное в ограниченных рамках данной статьи. Конечно, сегодня по объективным и субъективным причинам многое в нашем сотрудничестве изменилось. Расширились партнерские связи РГУ им. И. Канта с другими вузами Польши, и наши студенты-полонисты теперь имеют возможность проходить учебную практику не только в Варминьско-Мазурском университете. В традиционно высокую духовность нашего сотрудничества вмешался финансово-экономический фактор, ограничивший возможность научных стажировок преподавателей. Бесконечно жаль, что уже нет с нами генераторов научных идей и идей славянского единства, наших единомышленников и по-настоящему верных друзей — профессоров А. Бартошевича и Б. Бялокозовича.

И все же наше сотрудничество продолжается. Польские студенты под руководством прекрасного педагога-русиста, поистине великого и самоотверженного подвижника в деле сохранения и продолжения нашего учебного взаимодействия А. Старостяк-Бартошевич в этом году успешно прошли в РГУ им. И. Канта очередную учебную языковую практику, достойную организацию которой обеспечили высококвалифицированные преподаватели кафедры общего и русского языкознания во главе с заведующей кафедрой — доктором филологических наук Н. Г. Бабенко. Продолжаются и содержательно углубляются научные контакты. К старшему поколению вузовских профессоров присоединяется талантливая молодежь, перенимая лучшие традиции нашего сотрудничества.



В одной из публицистических статей профессора А. З. Дмитровского, посвященной вопросу межславянских отношений, есть одно интересное высказывание, быть может, не бесспорное по содержанию, но покоряющее неподдельным пафосом и глубиной идеи славянского филологического единства. «Славянское филологическое братство, — пишет автор, — не имеет прямых рычагов политического влияния и воздействия, но само по себе оно представляет модель здоровой политики в культуре, экономике и в личных взаимоотношениях. Отсюда задачи: нам, филологам, быть достойными своего общеславянского призвания, а политикам — быть чуткими к филологии, проникаясь объединяющим духом славянского Слова...» [1, с. 28].

Дерзну предположить, что долголетнее сотрудничество филологов РГУ им. И. Канта и ВМУ в Ольштыне, основанное на истинной любви к славянскому слову и славянской культуре, скрепленное сердечностью искренних дружеских отношений и глубоким чувством сопереживания, может в известной мере служить своеобразной мини-моделью славянского филологического братства. А это открывает новые перспективы сотрудничества между нашими вузами.

Список литературы

1. *Дмитровский А. З.* Славянское слово // *Slawista. Biuletyn informacyjny Instytutu Neofilologii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.* 2008. Nr 24. S. 28—29.
2. *Пилат В.* «Чтобы камни могли заплакать...» // *Adam Mickiewicz. Słyszę zew życia: wiersze w języku polskim i rosyjskim = Слышу жизни зов: стихи на польском и русском языках / пер. с польск. Р. Алимпиевой. Калининград, 1998. S. 13—15.*

РЕЦЕНЗИИ



УДК 37.014.544 + 2-756 (470.26)

А. П. Клемешев

Т. Р. Гареев

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ БАРЬЕРЫ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Размышления над книгой

(Российское образование:

тенденции и вызовы. М.: Дело АНХ,
2009. 400 с.)



зованный человек может прочесть лекцию о задачах университетского образования, почти никто добровольно не согласится такую лекцию слушать» [1]. Перефразируя Марча, можно отметить, что данный сборник хочется читать и местами добровольно перечитывать.

Системные проблемы общего и профессионального образования рассматриваются сквозь призму международных критериев качества и конкурентоспособности образовательных систем.

Сборник «глубоко экономоцентричен» и по группе авторов, и по углу их зрения. Он даже вызывает ассоциации с «экономическим империализмом», только в системе образования. Большинство авторов либо «чистокровные» экономисты высокого класса, либо пришедшие в экономику и общественное управление ученые и технократы. И это заметно влияет на характер аргументации. Проблемы показаны выпукло, механизмы решения быстро сводимы к стоимостным оценкам и социально-экономическим эффектам.

Сборник достаточно *своевременный* — в нем отражена рефлексия по результатам процессов модернизации; и достаточно *современный* — он нацелен вперед, ориентирован на действия, конкретен. Сетования о ловушках «пройденного пути», которыми обычно изобилуют многие работы по рассматриваемой проблеме, сведены к минимуму.

В представленном сборнике содержатся работы и аналитические доклады, опубликованные в 2006—2009 гг. в ведущих научных, научно-популярных и экспертно-аналитических изданиях, среди которых можно отметить «Вопросы экономики», «Экономическая политика», «Вопросы образования», «Эксперт» и др.

Сборник, по сути, представляет собой расширенный «манифест модернизации» в сфере образования, с акцентом на вопросы высшего и послевузовского профессионального образования.

Говорят, Дж. Марч однажды написал: «Почти каждый обра-

Открывает сборник программный доклад с авторским участием Министра образования и науки А. А. Фурсенко, а также А. Е. Волкова и Д. В. Ливанова. Основная повестка дня российского образования — признание того факта, что системный эффект развития может дать только одновременная структурная, институциональная и содержательная модернизация высшего образования. Авторы подчеркивают, что коммерциализация образования, его информационная трансформация и растущая массовость являются основными тенденциями, которые не только способствуют глобальному кризису сферы высшего образования, но в то же время открывают перспективы его модернизации. В частности, осуществляется смена модели финансирования от сегоднешнего сметного к нормативному подушевому, переход на двухуровневое высшее образование, происходит отладка системы оценки качества, однако модель такой отладки остается открытой.

В статье «Российское образование — 2020: модель образования для инновационной экономики» отмечается невозможность прямого заимствования иностранного опыта в образовании, предлагается симбиоз адаптированного иностранного и удачного российского опыта в практическом образовании. Новая модель призвана изменить механизмы его реализации, но не затрагивает фундаментальные функции образования. Процесс образования должен стать «пожизненным», должно произойти замещение культуры усвоения знаний культурой самостоятельного их поиска и обновления, уровень социального стандарта среднего образования необходимо повысить до уровня прикладного бакалавриата. Реализация новой модели должна привести к открытости образования с учетом интересов трех сторон: родителей (населения), работодателей и государства. Но ее работоспособность возможна только при условии увеличения доли расходов на образование до уровня 4,7 % ВВП, роста доходов населения и вклада частного сектора в сферу образования.

Качество, доступность и эффективность образования выделяются в статье Т. Л. Клячко и В. А. Мау «Тенденции развития высшего профессионального образования в Российской Федерации» как ключевые ориентиры преобразований в названной области. Рассматриваются две группы задач, решение которых необходимо для достижения модернизации образования: во-первых, это выделение дополнительных бюджетных ресурсов на повышение оплаты труда и усиление действенности стимулирования работников этой сферы, во-вторых, осуществление институциональных (и структурных) реформ. Переход на двухуровневую модель обучения должен означать и изменение модели финансирования. Если на уровне бакалавриата должно превалировать бюджетное финансирование, то на уровне магистратуры (узкая специализация) — целевое (частное, корпоративное, государственное). Т. Л. Клячко и В. А. Мау отмечают, что сегодня реализация уровневой («болонской») модели кажется данью моды, и если ее воплощение будет означать искусственное разделение программ специалитета, это может привести к отрицательным последствиям.

В современной экономике система высшего образования — ключевой фактор успеха страны, и именно университеты создают критическую массу талантов для динамической конкурентоспособности государства. Такова, на наш взгляд, посылка статьи С. М. Гуриева «Наше самое высшее образование». Автор раскрывает две проблемы российского высшего образования: отсутствие у вузов стимулов к повышению качества и низкое финансирование; подчеркивает их взаимосвязь и предлагает способы их решения путем резкого увеличения финансирования в обмен на структурные изменения. С. М. Гуриев обосновывает необходимость нового социального контракта между вузами, государством и обществом и разрешения проблемы «утечки мозгов» путем повышения зарплаты ученым, конкурсного распределения исследовательских грантов, частной благотворительности. Автор считает, что разрабатывать содержание новых программ и доказывать их преимущество в конкурентной борьбе с другими должно не государство в лице министерства, а сами университеты. Роль министерства — объяснить принципы Болонской системы вузам и обществу и обеспечить равные условия конкуренции новых и старых форматов.

Существенное место в сборнике занимает доклад Общественной палаты РФ «Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее?», подготовленный коллективом авторов под руководством Я. И. Кузьмина. В докладе определяются две основные задачи российского образования: 1) сохранение, развитие и консолидация российского народа; 2) создание конкурентоспособной образовательной системы. Авторы доклада считают, что образование уже потеряло функцию мобильности, происходит повсеместная его коммерциализация, что вызывает рост неравенства, основанного на благосостоянии родителей учащегося, а не на его способностях. Причиной сложившейся ситуации стало несправедливое распределение общественных ресурсов на образование. Однако ситуация постепенно выправляется увеличением финансирования и более справедливым его распределением через механизм подушевого финансирования. На основе анализа образовательных субъектов в докладе делается вывод о том, что основным ресурсом развития образования является активность и инициатива участников образовательного процесса. Однако само устройство системы образования не подразумевает самостоятельности и инициативности, поэтому особая роль отводится автономии учителей и преподавателей, которая достигается путем предоставления образовательным учреждениям методической свободы и повышения уровня зарплат. Необходимым компонентом модернизации должно стать возрождение инновационной компоненты университетов на фоне исчезновения «псевдообразовательных учреждений»; государственная поддержка исследовательских университетов и научных коллективов должна осуществляться на грантовой основе и быть направлена на оптимизацию учебных планов, улучшение образовательной и научной инфраструктуры.

Опыт лучших университетов мира, рассмотренный в статье Дж. Салми и И. Фрумина, дает четкое представление о пропорциях со-

временного университета мирового класса, о трех стратегиях их формирования. Такими стратегиями являются: 1) повышение уровня существующих вузов; 2) создание вузов с нуля; 3) объединение нескольких вузов. Во всех трех случаях решающую роль будет играть государство. Анализ международных рейтингов показывает, что университеты, входящие в двадцатку или тридцатку лучших, имеют ряд общих характеристик. К ним относятся: высокая концентрация таланта (большой процент талантливых преподавателей и студентов), достаточная обеспеченность ресурсами с целью создания качественных условий для обучения и проведения передовых исследований и система управления, позволяющая вузам стратегически применять гибкие подходы и управлять ресурсами без излишней бюрократии. Подробный анализ множества факторов показывает, что эти три характеристики — не внешние атрибуты лучших университетов, а подлинные причины их успеха. Причинами неудач некоторых вузов авторы считают недостаточно строгий отбор студентов; отсутствие конкуренции между университетами; жесткие правила найма и работы служащих и формальные процедуры контроля.

А. Е. Волков и А. А. Климов в статье «Квалификационный капитал и развитие системы непрерывного образования России», предлагая ряд мер по формированию системы непрерывного образования, исходят из того факта, что классическая формальная система образования устарела. Создание современной системы возможно только через формирование высококонкурентной образовательной среды и ее насыщение разнообразными образовательными услугами; установление инфраструктуры непрерывного образования; развитие институционального потенциала непрерывного образования; внедрение в непрерывном образовании современных технологий обучения; создание новых финансовых механизмов в непрерывном образовании, в том числе финансовой заинтересованности работодателей в повышении квалификации работников, увеличение налоговых вычетов и т. д. Очень важно допускать к процессу непрерывного образования иностранных специалистов и организаций, но только в тех секторах, где россияне не представлены.

В статье «Массовое высшее», давая подробную оценку ситуации, Я. И. Кузьминов рассматривает «дроп-аут» как фактор развития экономики в целом и рынка труда в частности — как в мире, так и в России. Предлагаются четыре направления сохранения высшего образования (при условии его сохранения эффективности «для каждого»): во-первых, устранение искусственно поддерживаемого социального разрыва между техникумами и вузами; во-вторых, создание реально работающего механизма контроля качества в высшем образовании; в-третьих, создание вне сферы образования профессиональных стандартов и системы профессиональных экзаменов; в-четвертых, реформирование заочного высшего образования с помощью создания системы национальных открытых университетов. Сформулированы два аргумента против «образования с запасом»: это опасение сформировать в стране слой хронически профессионально не удовлетворенных граждан и массовая

эмиграция. В целом Я. И. Кузьминов дает положительную оценку стремлению россиян к высшему образованию и прогнозирует, что Россия получит неординарное сравнительное преимущество к 2025 г.

Программа развития академической мобильности и повышения конкурентоспособности российской системы высшего образования рассматривается Е. А. Карпухиной и М. В. Ларионовой как один из наиболее эффективных инструментов повышения качества человеческого капитала. Решение проблем академической мобильности возможно через повышение качества образования, формирование индивидуальных траекторий обучения, концентрацию ресурсов университетов для повышения эффективности деятельности в условиях ужесточающихся ресурсных ограничений. По мнению авторов, переход на двухступенчатую систему бакалавриат-магистратура будет способствовать внутрироссийской мобильности студентов, но только при условии согласованности межвузовских программ. Необходимо преодоление разобщенности элементов инфраструктуры мобильности, при этом академическая мобильность должна развиваться не только на уровне университетов, но и с учетом комплексного подхода к учреждениям всех уровней.

В вопросе реформирования и модернизации отечественной системы образования важно обратиться к опыту других стран. Я. И. Кузьминов и М. М. Юдкевич в своей статье «Академические конвенции» рассматривают особенности академического рынка России, в основном в сравнении с образовательной системой США. Самое серьезное отличие двух систем образования — разный подход к выбору обучающимся основных курсов. Американская система хорошо работает, когда рынки труда относительно устойчивы и ясны компетенции, которые будут востребованы рынком. В статье выделяется три типа обучающихся: охотники за компетенциями, будущие исследователи и равнодушные. Первым двум американская модель, по мнению авторов, явно ближе, тогда как равнодушным она непонятна. Поэтому чтобы Россия стала конкурентоспособной, ей необходимы профессиональные академические менеджеры и достаточно сильное в профессиональном плане академическое сообщество, модель управления которым должна быть устроена так, как в США или в Европе.

Обращение к международному опыту продолжают И. Д. Фрумин и П. П. Поляруш. В статье «Частно-государственное партнерство в образовании: уроки международного опыта» они констатируют факт увеличения негосударственного сектора образования в мире. Это вызвано рядом достоинств данного сектора, таких как: обеспечение доступа к обучению для групп населения, не охваченных госсектором; свободу выбора образовательных услуг; финансовую эффективность; подотчетность и качество предоставляемых услуг. Несмотря на все преимущества, негосударственный сектор в ряде случаев нуждается в поддержке государства, например в форме субсидий и налоговых льгот. Анализируя международный опыт, авторы приходят к выводу, что эффективность функционирования образовательной системы повышается при

частно-государственном партнерстве (растет качество образования, расширяются образовательные возможности, появляется больше возможностей для инноваций).

Современная ситуация в России сейчас такова, что негосударственный сектор в образовании развит крайне слабо. Коллектив авторов — Т. Л. Клячко, В. А. Мау, С. Г. Синельников-Мурылев — в статье «О реформе бюджетных учреждений» обосновывают необходимость такой реформы, воплощение в жизнь которой позволит сократить нецелевое расходование бюджетных средств, повысить их эффективность. Основным механизмом реформы должен стать конкурентный принцип распределения бюджетных средств. Путей реализации может быть два: 1) изменение порядка разработки и составления сметы, которая должна превратиться из инструмента управления затратами в инструмент планирования самой организации; 2) изменение типа учреждения. Первым шагом в реализации реформы стал федеральный закон «Об автономных учреждениях».

Инновационные образовательные технологии и методы обучения рассмотрены авторским коллективом в составе Д. В. Кайсина, О. С. Кайсиной, Д. С. Конанчук и В. В. Шоптенко. В качестве одной из наиболее эффективных технологий обучения представлены симуляторы (имитации) управления бизнесом (business simulations), внедряемые в зарубежных и отечественных школах бизнеса. На основе анализа учебных программ ведущих бизнес-школ и крупнейших образовательных корпораций мира выделены прогрессивные формы обучения («точки прорыва»), в том числе образовательные модули на базе бизнес-симуляторов; участие в реальном консалтинговом проекте и пролонгированном реальном бизнес-проекте, управление реальным капиталом и другие.

В статье С. Э. Зуева, А. А. Климова, В. В. Галкина «Формирование управленческого потенциала госслужбы» с начала 2000-х гг. выделяются четыре основные проблемы образования и подготовки госслужащих: объективность отбора и назначения кандидатов на должность; крайняя ограниченность социальной базы рекрутирования госслужащих; соответствие содержания подготовки вызовам современного общества; инерционность и рассогласованность основных уровней и форматов обучения. Особую роль в подготовке государственных служащих авторы отводят международным стандартам подготовки (МРА).

Академик А. Г. Аганбегян в своей статье «Заметки о бизнес-образовании» констатирует низкую эффективность управленческой деятельности в России. Предлагаемое им решение этой фундаментальной проблемы заключается в усовершенствовании системы на основе подходов, используемых в бизнес-образовании, — в противовес классической образовательной системе, сложившейся в стране. Так, признавая важность теоретических знаний, он отмечает свойственный России гипертрофированный акцент на данной компоненте. На личном опыте автор демонстрирует, что занятия должны представлять собой «отрепетированный спектакль» с комплексным применением кейсового анализа, деловых игр, привлечением реальных практиков. Важны в этой свя-

зи усиление роли самоподготовки, развитие навыков письменных работ, а главное — создание жесткой системы контроля.

Продолжением темы развития бизнес-образования в России стала статья В. А. Мау и А. Г. Сеферяна «Бизнес-образование на рубеже веков: вызовы времени и тенденции развития», где показана ключевая роль формирования альянсов и совместных программ с разными образовательными институтами, включая зарубежные и региональные. Отмечается, что система образовательных кредитов в первую очередь будет востребована и эффективна для развития бизнес-школ.

Я. И. Кузьминов в статье «Вероятное воздействие экономического кризиса на систему образования и качество человеческих ресурсов России» предлагает ряд мер по безболезненному преодолению последствий кризиса на разных уровнях образования. В условиях кризиса для общего образования нельзя допустить снижения подушевого финансирования, для чего в бюджете необходимо предусматривать финансовые средства для поддержки регионов, пострадавших от кризиса больше всех. Главным риском для среднего и начального профессионального образования является продолжение подготовки по устаревшим программам, поэтому необходимо срочно завершить реструктуризацию системы этого уровня образования. Также необходимо продолжить государственное финансирование научно-исследовательских программ вузов и кредитную поддержку получающих образование различного уровня.

Тему взаимосвязи модернизации образования и экономического кризиса завершает статья Т. Л. Клячко. Образование в ней рассматривается как метод демпфирования массовой безработицы, особенно среди молодежи. В качестве антикризисного мероприятия анализируется возможность удлинения срока образования, чему способствует переход на двухуровневую (болонскую) систему высшего образования. Для удержания молодежи в образовательной сфере необходимо оптимизировать систему образовательных кредитов, развернуть дополнительное образование для выпускников и упростить процесс поступления в учебные заведения. Кризисный опыт рассматривается как стимул подробно проанализировать и адаптировать программы подготовки для потребностей долгосрочного развития экономики страны.

Таким образом, в сборнике достаточно подробно рассмотрены институциональные барьеры, препятствующие развитию российского образования: поиск и защита ренты, а также мотивационные трудности с переходом к работе по «гамбургскому счету»; низкая пространственная мобильность профессорско-преподавательского состава и, как следствие, эффект «самоопыления»; низкая социальная мобильность представителей сферы образования и науки.

Показано, что если принять на себя амбициозные и достоверные обязательства, институциональные барьеры можно преодолеть. Среди таких обязательств обсуждаются новые системы контрактации (в том числе найма); приглашение иностранцев в руководящие структуры образовательных учреждений; меры по борьбе с «самоопылением» (оборотная сторона «научных школ» и «педагогических династий»); отказ от линейно-функциональных в пользу проектных организационных

структур; внедрение курсов на иностранных языках, игр и симуляторов в образовательные программы; ужесточение требований к освоению образовательных программ и т.д.

Внедрить пакет организационных инноваций можно только в результате перехода на многоканальное финансирование, перестройки принципов управления образовательным учреждением, расширения его автономии и механизмов общественного контроля.

Возможности для развития образовательной системы — в привлечении научных грантов и доходов от инновационной деятельности, открытии программ дополнительного образования, формировании фондов целевого капитала с участием заинтересованных инвесторов и доноров, а также в донорской поддержке со стороны успешных, а потому благодарных выпускников.

Несомненное преимущество сборника в том, что поднятые проблемы рассматриваются авторами, принадлежащими к *по-своему* успешным институтам. Они анализируют собственный опыт, их предложения реализовываются «в отдельно взятых вузах».

Однако диалектика такова, что «наши достоинства являются продолжением наших слабостей». При изучении материалов сборника, его композиции не покидает ощущение, что вызов устаревшим источниками ренты в системе образования и науки (а значит, и ее получателям) выглядит как *поиск новой ренты инноватора*. Чтобы преуспеть в конкуренции за общественные ресурсы, необходимо предлагать новые и подчас *радикальные решения*.

Признавая истории успеха отдельных институтов в конкретной области, нужно отметить, что специфичность этих «кейсов» весьма высока. Специфика проистекает как из узко дисциплинарной ориентации, так и из близости данных учреждений к общественно-политическому и государственному лобби.

Реальный вопрос — получится ли реплицировать истории успеха в масштабах и в контексте задач, поставленных историей перед российской системой образования?

Сборник обходит стороной ряд вопросов, которые будут носить дискуссионный характер. Например: что нам делать с языком образования и науки России в XXI в.? Ведь восстановление утрачиваемых русским языком позиций и его продвижение все равно потребует дополнительных ресурсов и усилий по поддержанию как минимум двуязычной системы. Малым странам постепенно приходится отказываться от национальных языков науки и образования в пользу английского, экономить на издержках научной двуязычности. Уместно вспомнить критику Франции или пример Германии, которая все больше отказывается от самобытности своей образовательной модели в пользу англосаксонской традиции. Даже Китай вынужден мириться с тотальным распространением англоязычных ресурсов и выстраивает долгосрочную стратегию по выпуску англоязычных научных журналов.

Этот, казалось бы, периферийный на фоне внедрения компетентностного подхода, единого государственного экзамена и нормативно-подушевого финансирования *вызов* является, на наш взгляд, существ-

венным. С ним связаны как масштабный вопрос о включенности российского образования в глобальное информационное поле, так и частный вопрос об обеспеченности российских образовательных учреждений (особенно многопрофильных университетов) актуальными электронными ресурсами на фоне *достаточно странных* и расточительных показателей аккредитации в части обеспеченности вузов учебной литературой.

В контексте создания сети федеральных университетов от сборника можно было ожидать более подробного освещения стратегического вопроса о *пространственной* организации научных и образовательных ресурсов в стране. Такую концентрацию научно-образовательного потенциала в столицах, как в России, редко встретишь в сопоставимо развитых странах, а внедряемые механизмы единого государственного экзамена и уровневого образования могут придать проблеме «центр — периферия» новое звучание. Понимание того, что «лучший вуз делают лучшие студенты», а не только «лучшие исследователи», ставит демографический вызов в центр проблемы модернизации образования на среднесрочную и долгосрочную перспективу. Остается открытым и вопрос о результатах стратификации образовательных учреждений и социальных последствиях неизбежного разрушения модели «камеры хранения».

Тем не менее выход такого сборника ожидался давно. Государство и общество дают ясный сигнал системе образования о том, что на поддержку (идеологическую и финансовую) можно рассчитывать только при условии взятия на себя повышенных достоверных обязательств по эффективному внедрению организационных инноваций.

В заключение еще раз отметим, что вниманию читателей представлена подборка статей, которая формирует, может быть, и *не целостное, но цельное* представление о тенденциях и вызовах модернизации российского образования. Важнейший вывод, который, на наш взгляд, можно сделать по прочтении данного сборника, — модернизация образования может быть системной: при «международном» уровне амбиций и «достоверности» принимаемых на себя обязательств по их реализации программа модернизации сама выстраивается в прозрачный набор индикаторов эффективности. Они будут тесно увязываться с критериями, которые закладываются в международные рейтинги конкурентоспособности образовательных систем, а сами индикаторы должны стремиться к показателям систем мирового класса.

Самый главный вызов модернизации образования — не превратить ее в дело «постмодернистов», не свести симуляторы к симулякру. А этот вызов апеллирует к уровню глубинных ценностей — к психологической готовности действующих элит делиться контролем в обмен на развитие, к готовности интеллектуального класса к высококонкурентным условиям выживания в сфере образования и науки, к готовности завтрашних российских студентов строить самые лучшие организации в мире.

Список литературы

1. Александров Д. Ученые без науки. Институциональный анализ сферы // ПОЛИТ. РУ. 2006. 6 марта. URL: <http://www.polit.ru/science/2006/03/06/aleksandrov.html> (дата обращения: 25.06.2010).



Развитие политической науки в регионе Балтийского моря: исследовательские проекты и сетевое взаимодействие

По итогам международного семинара
*«Развитие политической науки:
исследовательские проекты и сетевое взаимодействие»*
(2 июня 2010 года, Светлогорск)

Второго июня 2010 г. в Светлогорске состоялся международный семинар «Развитие политической науки: исследовательские проекты и сетевое взаимодействие», в котором приняли участие представители исследовательского сообщества России, Польши и Литвы. Статус семинара подчеркивало присутствие президентов национальных ассоциаций политической науки этих стран.

В рамках сессии «Академическая и исследовательская мобильность как инструмент развития науки в университетах» выступал Андрей Павлович Клемешев, ректор Российского государственного университета им. И. Канта, председатель Калининградского отделения РАПН. В своем выступлении он затронул проблему развития сетевых связей между университетами как по конкретному направлению политологии, так и в целом по социально-гуманитарному блоку.

Тереза Стасинска-Клась, президент польской ассоциации политической науки, профессор Ягеллонского университета г. Кракова, отметила необходимость выбора единого языка коммуникации. По результатам дискуссии о том, какие языки считать рабочими, было принято общее решение, что это будут русский и английский.

Ольга Юрьевна Малинова, президент российской ассоциации политической науки, призвала к более тесному сотрудничеству профессионалов из разных стран, подчеркнув значение междисциплинарных исследований в политических науках и необходимость интегрирования результатов исследований различных научных школ.

Ирмина Матоните, президент литовской ассоциации политической науки, обратила внимание на существующие региональные различия в тенденциях развития политической науки и преподавания политологии как дисциплины в университетах.

Михаил Васильевич Ильин, заведующий кафедрой сравнительной политологии МГИМО (У) МИД РФ, подчеркнули важность сотрудничества при подборе информации и материалов для исследований между российскими и зарубежными университетами, что способствует развитию науки и формированию информационной базы исследований.

Елена Юрьевна Мелешкина, доцент кафедры сравнительной политологии МГИМО (У) МИД РФ, в своем выступлении подняла вопрос об использовании научных журналов как инструмента развития сетевых научных исследований. Было решено, что на базе уже имеющихся журналов, издаваемых как в России, так и за рубежом, участниками семинаров коллегам будет предоставлена возможность публиковать свои статьи, а в перспективе рассмотреть вопрос о развитии собственной издательской программы, объединяющей исследования по Балтийскому региону. По результатам дискуссии было принято совместное решение о разработке концепции энциклопедического словаря политической терминологии.

Сессию «Сетевое взаимодействие в научных исследованиях» открыл Геннадий Михайлович Федоров, проректор по научной работе РГУ им. И. Канта, представивший в качестве успешного проекта сетевого взаимодействия журнал «Балтийский регион», издаваемый совместно РГУ им. И. Канта и СПбГУ.

В рамках презентации деятельности Института Балтийского региона были представлены страноведческие центры: Ирина Баторшина представила работу Центра литовских исследований, Игорь Жуковский — Центра польских исследований.

Тимур Рустамович Гареев, проректор по инновационному развитию РГУ им. И. Канта, познакомил участников семинара с проектом междисциплинарной биржи гуманитарного знания, подчеркнув необходимость усиления внутрироссийской мобильности преподавателей и ученых.

Важным итогом работы семинара стало определение тематических и концептуальных ориентиров для совместной работы трех профессиональных ассоциаций — российской, польской и литовской. Решено, что основной акцент будет делаться на социально-политических процессах в регионе Балтийского моря. Определена и основная тема исследовательского проекта — «От конфликтов к социально-политическому партнерству: опыт интеграции трансформирующихся политических сообществ Балтийского региона».

Главная цель проекта — попытка вывить факторы и механизмы преобразования социально-политических конфликтов в структуры политических отношений в условиях социально-политической трансформации и необходимости решения задач стабильного развития. Центральный исследовательский вопрос: каковы основные разногласия в отдельных странах, и как возможно достижение консенсуса и консолидации сообществ?

Были определены точки общих интересов ученых: территория, история, переходные процессы в странах и развитие широко понимаемого посткоммунистического пространства. Предполагается, что будут исследованы конфликты, ставшие результатами следующих исторических событий:

- 1) революция 1917 г. и распад Российской империи;
- 2) Вторая мировая война;
- 3) распад коммунистического блока, смена режимов в странах Восточной Европы.

Исследовательский проект должен показать процессы трансформации и модернизации в странах и механизм осуществления стабильности политической динамики.

В ходе проекта планируется исследовать влияние на процесс политической институционализации конфликтов следующих условий:

- национальные и региональные традиции взаимодействия между политическими акторами;
- степень различия интересов, восприятие конфликтов в обществе;
- готовность элит к переговорам и достижению компромисса;
- наличие внешних центров влияния;
- распределение ресурсов.

По предложению литовских коллег было принято решение о формировании конкретного плана исследовательского проекта, который на практике докажет конкурентоспособность, необходимость своего существования и состоятельность, с целью привлечения финансирования и участников.

В процессе реализации проекта предполагается исследовать эффективность следующих механизмов разрешения конфликтов, их трансформации:

- механизмы влияния внешних акторов;
- институциональный дизайн;
- механизмы установление границ и критериев вовлеченности участников конфликта.

Географический охват: Балтийский регион и смежные территории: Россия, Литва, Польша, Латвия, Эстония, Беларусь.

Задачи на ближайшее будущее:

- обсудить концептуализацию и операционализацию проекта;
- провести семинар «Социально-политические конфликты и консолидация сообществ в условиях социально-политических трансформаций»;
- запланировать конкретные эмпирические исследования, выбрать адекватные методы.

В роли основной площадки-координатора трехстороннего сотрудничества был предложен РГУ им. И. Канта и работающее на его базе Калининградское отделение РАПН, которые обладают необходимым опытом в координации сетевых международных исследований.

И. И. Жуковский, Д. Р. Нурдинова



Магистерская программа Российско-немецкого центра прикладной и компьютерной физики (АСОPhys) на базе Санкт-Петербургского государственного университета

Центр является совместным проектом Санкт-Петербургского государственного университета и трех немецких университетов: Технического университета г. Ильменау, Лейпцигского университета и Технического университета г. Мюнхена. Центр создан в результате многолетнего сотрудничества с Ленинградским/ Санкт-Петербургским государственным университетом, которое всегда характеризовалось активной исследовательской деятельностью. Поэтому проект также реализуется в тесном сотрудничестве с Физико-техническим институтом им. Иоффе Российской академии наук в Санкт-Петербурге.

Образовательная программа АСОPhys ориентирована на исследовательскую деятельность и создавалась как магистерская. В рамках проекта реализуются следующие три магистерские программы продолжительностью обучения 2 года.

- Новые материалы и нанотехнологии (NewMat) — координаторы проф. Вадим Агекян, СПбГУ; проф. Герхард Гобш, Технический университет г. Ильменау.

- Физика полупроводников и оптическая электроника (SCPhys) — координаторы проф. Борис Новиков, СПбГУ; проф. Дитер Михель, Лейпцигский университет.

- Компьютерная физика и информационные технологии (ComPhys) — координаторы проф. Сергей Яковлев, проф. Сергей Славянов, СПбГУ; проф. А. Лаубереау, Технический университет г. Мюнхена.

Программа предназначена для студентов, имеющих диплом бакалавра наук, специалиста или эквивалентную квалификацию. Студенты должны иметь достаточный уровень знаний по физике и математике. Партнерские университеты отбирают студентов для участия в программе. Обучение российских граждан, желающих принять участие в программе, финансируется Российской Федерацией, и студенты подчиняются Уставу Санкт-Петербургского государственного университета. Партнерские университеты Германии по согласованию с СПбГУ на конкурсной основе выбирают немецких студентов.

Партнеры подтверждают взаимный интерес к налаживанию системы европейского образования в рамках Болонского процесса. В связи с этим для оценки знаний используется европейская система кредитов ECTS. Российская Федерация принимает участие в данном процессе с 19 ноября 2003 г. Партнеры настоящего проекта преследуют цель поддерживать высокое качество образования и подготовки по физике на уровне предшествовавшего ему и ориентированного на исследовательскую деятельность при обучении по физическим специальностям в обеих

странах. Поэтому тип и качество магистерской диссертации как самостоятельного исследования должны отражать уровень квалификации, полученный при написании дипломного сочинения в обеих странах. На основе этого предлагаемые магистерские программы должны стать программами по прикладной физике в тесной связи с промышленностью. В данном случае ожидается развитие новых типов сотрудничества.

В соответствии с тем, что проект отвечает требованиям Болонского процесса, для оценки академической успеваемости используется европейская система кредитов ECTS. Для окончания магистерской программы требуется набрать 120 кредитов (приблизительно 30 кредитов в семестр), из которых 75 приходится на образовательную часть программы, 15 — на проведение исследования/прохождение производственной практики и 30 кредитов — на подготовку магистерской диссертации. Научный уровень диссертации должен отвечать уровню публикаций в международных исследовательских журналах. После окончания магистерской программы студентам присваивается академическая степень «магистр наук», позволяющая продолжить обучение на следующей ступени (кандидат наук). Выпускники получают диплом Российской Федерации с приложением.

Процедура приема иностранных студентов в Санкт-Петербургский государственный университет

1. Свяжитесь с Санкт-Петербургским государственным университетом (адрес международного отдела СПбГУ в Интернете: www.spbu.ru/eng/Education/CIE/).

Заполните заявку на участие в программе: www.spbu.ru/e/Education/appform/ с пометкой «Программа ASCOPhys».

2. Пришлите копию паспорта и заявку на электронные адреса: interoffice@om1636.spb.edu и mikushev@paloma.spbu.ru; затем следуйте указаниям.

3. Отправьте сообщение с информацией о том, что вы уже выполнили эти шаги, помощнику декана физического факультета по работе с иностранными студентами Е. Серовой: тел: + 7 812 428 4314, serova.elena@gmail.com

4. Дополнительная информация:

— в рамках программы обучения иностранные студенты посещают занятия по русскому языку (6 часов в неделю);

— студенты могут проживать в общежитиях СПбГУ, находящихся в Петергофе, ул. Ботаническая (в комнате живут по 2—3 человека, стоимость проживания 1 человека — эквивалент 12 дол. США в месяц);

— на территории кампуса есть магазины, переговорный пункт, кафе, студенческие клубы, интернет-зал с платным доступом в Интернет (эквивалент 1 евро за час);

— от главного входа в университет часто ходят автобусы до Старого Петергофа и до станции метро «Автово» (приблизительно 50 минут при нормальном движении).

Д. Михель, Б. Новиков, В. Троян

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Ваулина Светлана Сергеевна, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой истории русского языка и сравнительного языкознания РГУ им. И. Канта.

E-mail: svaulina@mail.ru

Воробьев Алексей Васильевич, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии, факультет социальных наук, Даугавпилсский университет (Латвия).

E-mail: spk@du.lv

Воронов Виктор Васильевич, доктор социологических наук, ведущий научный сотрудник Института социальных исследований, факультет социальных наук, Даугавпилсский университет (Латвия).

E-mail: viktor.voronov@du.lv

Гареев Тимур Рустамович, кандидат экономических наук, доцент, зав. кафедрой экономики фирмы и рынков, проректор по инновационному развитию РГУ им. И. Канта.

E-mail: tgareev@kantiana.ru

Гущин Александр Владимирович, кандидат исторических наук, доцент кафедры стран постсоветского зарубежья Российского государственного гуманитарного университета.

E-mail: a_guschin301178@mail.ru

Жуковский Игорь Игоревич, кандидат политических наук, доцент кафедры политологии и социологии РГУ им. И. Канта, секретарь Калининградского регионального отделения Российской ассоциации политической науки.

E-mail: izhukovskii@kantiana.ru

Ионов Виктор Владимирович, кандидат географических наук, директор Центра международной программы «Балтийский университет» на Северо-Западе России.

E-mail: Victor@baltic.lguspb.su

Клемешев Андрей Павлович, доктор политических наук, профессор, заведующий кафедрой политологии и социологии, ректор РГУ им. И. Канта.

E-mail: aklemeshev@kantiana.ru

Кретинин Геннадий Викторович, доктор исторических наук, профессор, директор Центра литовских исследований РГУ им. И. Канта, руководитель Балтийского информационно-аналитического центра РИСИ.

E-mail: biacrisi@baltnet.ru

Кропинова Елена Геннадьевна, кандидат географических наук, кандидат экономических наук, доцент кафедры социально-культурного сервиса и туризма, директор регионального Центра международной программы «Балтийский университет» в Калининградской области.

E-mail: kropinova@mail. ru

Ланко Дмитрий Александрович, кандидат политических наук, доцент, доцент кафедры европейских исследований факультета международных отношений Санкт-Петербургского государственного университета.

E-mail: dimpra@hotmail. com

Левченков Александр Станиславович, кандидат исторических наук, доцент кафедры стран постсоветского зарубежья Российского государственного гуманитарного университета.

E-mail: bohém2001@mail. ru

Новикова Ирина Николаевна, доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры европейских исследований факультета международных отношений Санкт-Петербургского государственного университета.

E-mail: irina-nowikowa@mail. ru

Нурдинова Дина Руслановна, студентка РГУ им. И. Канта, координатор Калининградского регионального отделения Российской ассоциации политической науки.

E-mail: nurdinova@list. ru

Островска Инта Вильгельмовна, магистр педагогики, магистр экономики, лектор кафедры социологии, факультет социальных наук, Даугавпилсский университет (Латвия).

E-mail: intinsho@inbox. lv

Пивовар Ефим Иосифович, доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии наук, ректор Российского государственного гуманитарного университета.

E-mail: rsuh@rsuh. ru

Рыжкова Инна Витальевна, кандидат педагогических наук, доцент, директор Центра академической мобильности международных проектов и программ Мурманского государственного педагогического университета.

E-mail: innaryzhkova@yandex. ru

Сергеев Андрей Михайлович, доктор философских наук, профессор, ректор Мурманского государственного педагогического университета.

E-mail: msru@msru. edu. ru

Симаева Ирина Николаевна, доктор психологических наук, декан факультета психологии и социальной работы РГУ им. И. Канта.

E-mail: Irina_Simaeva@mail. ru

Худолей Константин Константинович, доктор исторических наук, профессор, проректор по международным связям, заведующий кафедрой европейских исследований факультета международных отношений Санкт-Петербургского государственного университета.

E-mail: ums@hq.ru.ru

Эверт Стефан, кандидат политических наук, научный сотрудник Института политических наук и коммуникации, Университет г. Грайфсвальд (Германия)

E-mail: stefan.ewert@uni-greifswald.de

ABOUT AUTHORS

Dr. Timur Gareev, Head of the Department of Economics of the Firm and Markets, Vice-rector for innovative development, I. Kant State University of Russia.
E-mail: tgareev@kantiana.ru

Dr Alexander Gushin, assistant professor of the Department of post-Soviet countries, the Russian State University of the Humanities.
E-mail: a_guschin301178@mail.ru

Dr Viktor Ionov, Director of the Center for International Programmes of the Baltic University in the North-West Russia.
E-mail: Victor@baltic.lguspb.su

Prof. Konstantin Khudoley, Vice-rector for International Affairs, Head of the Department of European Studies, the Faculty of International Relations, Saint Petersburg State University.
E-mail: ums@hq.pu.ru

Prof. Andrey Klemeshev, Rector, Head of the Department of Political Science and Sociology, I. Kant State University of Russia.
E-mail: aklemeshev@kantiana.ru

Prof. Gennady Kretinin, Head of the Centre for Lithuanian Studies, I. Kant State University of Russia, Head of the Baltic Research and Information Centre at the Russian Institute of Strategic Research.
E-mail: biacrisi@baltnet.ru

Dr. Elena Kropinova, assistant professor of the Department of Socio-cultural Services and Tourism, I. Kant State University of Russia, regional director of the Center for International Programmes of the Baltic University in Kaliningrad.
E-mail: kropinova@mail.ru

Dr. Dmitry Lanko, associate professor of the Department of European Studies, the Faculty of International relations, Saint-Petersburg State University.
E-mail: dimppa@hotmail.com

Dr. Alexander Levchankov, associate Professor of the Department of post-Soviet countries, the Russian State University of the Humanities.
E-mail: bohem2001@mail.ru

Prof. Irina Novikova, Department of European Studies, the Faculty of International Relations, St. Petersburg State University.
E-mail: irina-nowikowa@mail.ru

Dina Nurdinova, a student, I. Kant State University of Russia, coordinator of the Kaliningrad regional branch of the Russian Association of Political Science.

E-mail: nurdinova@list.ru

Inta Ostrowska, MA in Pedagogy, MA in Economics, lecturer of the Department of Sociology, the Faculty of Social Sciences, Daugavpils University (Latvia).

E-mail: intinsho@inbox.lv

Prof. Efim Pivovar, corresponding member of the Russian Academy of Sciences, Rector of the Russian State University of the Humanities.

E-mail: rsuh@rsuh.ru

Dr. Inna Ryzhkova, associate professor, Director of the Centre for Academic Mobility and International Projects and Programs of Murmansk State Pedagogical University.

E-mail: innaryzhkova@yandex.ru

Prof. Andrey Sergeev, Rector of Murmansk State Pedagogical University.

E-mail: mspu@mspu.edu.ru

Dr. Irina Simaeva, Dean of the Faculty of Psychology and Social Work, I. Kant State University of Russia.

E-mail: Irina_Simaeva@mail.ru

Dr. Stefan Ewert, research associate at the Institute for Political and Communication Sciences, University of Greifswald (Germany).

E-Mail: stefan.ewert@uni-greifswald.de

Prof. Svetlana Vaulina, Head of the Department of History of the Russian language and Comparative Linguistics, I. Kant State University of Russia.

E-mail: svaulina@mail.ru

Prof. Alexey Vorobyov, Department of Social Psychology, the Faculty of Social Sciences, Daugavpils University (Latvia).

E-mail: spk@du.lv

Dr Viktor Voronov, senior researcher of the Institute of Social Studies, the Faculty of Social Sciences, Daugavpils University (Latvia).

E-mail: viktor.voronov@du.lv

Dr Igor Zhukovsky, assistant professor of the Department of Political Sciences and Sociology, I. Kant State University of Russia, Secretary of the Kaliningrad regional branch of the Russian Association of Political Science.

E-mail: izhukovskii@kantiana.ru

Научное издание

БАЛТИЙСКИЙ РЕГИОН
2010
3 (5)

Редактор *Л. Г. Ванцева*. Корректор *Е. Г. Владимирова*
Оригинал-макет подготовлен *Л. В. Семеновой*

Подписано в печать 28.07.2010 г.
Бумага для множительных аппаратов. Формат 70×108 ¹/₁₆
Гарнитура «Times». Ризограф. Усл. печ. л. 10,0. Уч.-изд. л. 8,3
Тираж 1000 экз. Заказ 182

Издательство Российского государственного университета им. Иммануила Канта
236041, г. Калининград, ул. А. Невского, 14