

На правах рукописи

Теодор Шанин,
ректор Московской школы
социальных и экономических наук

О ПОЛЬЗЕ ИНОГО:

**БРИТАНСКАЯ
АКАДЕМИЧЕСКАЯ ТРАДИЦИЯ
И
РОССИЙСКОЕ
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ¹**



ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА БРИТАНСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ

1. СТУДЕНТЫ	5
2. СОТРУДНИКИ УНИВЕРСИТЕТА	9
3. МАТЕРИАЛЬНАЯ БАЗА	11
4. БРИТАНСКИЕ УНИВЕРСИТЕТЫ КАК СИСТЕМА	13

MSSSES КАК ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПЛОЩАДКА АКАДЕМИЧЕСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ	16
--	----

В одном ряду с вечно неразрешимыми вопросами России, такими как “что делать?” и “кто виноват?”, стоит в образовательной сфере вопрос: Запад или самостоятельность? Спор длится веками. Меня учили мои университетские учителя, что неразрешимость вопросов чаще всего является результатом их неправомерной постановки. Думаю, что это так и в нашем случае. Россия не может и не должна стать слепком Запада. Не может потому, что культурные особенности не исчезают из-за волевых решений банкиров и правительств. Не должна потому, что исчезновение особенностей обеднит и Россию, и мир. В то же время Россия не может и не должна закрываться от Запада. Не может потому, что глобализация — не выдумка аналитиков и политиков, она реальна и необратима. Не должна потому, что мир нужен России, а Россия нужна миру. Эта “вечная дилемма” поэтому бессмысленна, а существенным является вопрос другого характера: что было бы полезно взять из наработанного Западом образовательного опыта и как это интегрировать в условия России?

И еще: примем как данное, что все спорщики на “образовательные темы” хотели бы качественного, воспитывающего созидательные умы образования в России. Вопрос, состоит не в том, хотим ли и мы этого, а в том как подобного качества добиться.

В отдельной статье невозможно охарактеризовать систему высшего образования, складывавшуюся столетиями, в Великобритании, тем более досконально сопоставить ее с традициями и условиями российского образования. Обратимся к более выполнимой задаче: выделить и тезисно определить те наработки британского академического образования, которые, на наш взгляд, могут быть использованы в России и должны быть внимательно рассмотрены при выборе путей развития ее университетов. Утверждаю это, опираясь на личный опыт: четверть века — преподавание в западных университетах и 6 лет — работа в Московской школе социальных и экономических наук, ректором которой я являюсь. Московская Школа была создана в 1994 г. как постдипломный университет, нацеленный на интеграцию наиболее полезного в академической практике Англии с академическими традициями России. Это сделало Московскую Школу полигоном, на котором в российских условиях отрабатывались, проверялись,

принимались, отбрасывались, изменялись под осознаваемые нужды, осваивались, а иногда и проваливались методы работы с новыми для России способами обучения, организации и исследовательской работы².

Для ясности разделим первую часть текста на разделы, посвященные студентам, преподавателям и другим сотрудникам, вопросам материальной базы и общим проблемам академического образования ведущих британских университетов в ракурсе, избранном нами. Мы продолжим рассмотрение элементов опыта Московской Школы в том же духе.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА БРИТАНСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ

1. СТУДЕНТЫ

1.1. Первое и сравнительно хорошо известное различие между российскими и британскими университетами является **объем учебного времени, отводимого на изучение дисциплин, и формы его использования**. Для уточнения: согласно проведенному нами анализу, студенту, чтобы стать бакалавром в области обществоведения в ведущем британском университете, в среднем в течение трех лет отводится 3600 часов учебного времени. Российские стандарты, определенные Министерством образования РФ, предусматривают для освоения наук того же профиля при подготовке бакалавров примерно 7500 часов в течение четырех лет (причем при пятилетней подготовке “специалистов” число часов еще увеличивается). В зависимости от характера “нагрузки” объем учебного времени тесно связан с **соотношением аудиторной и самостоятельной работы студента**. В британских университетах, аудиторная нагрузка составляет 20–25% от всего объема учебного времени. На чтение литературы, подготовку к семинарским занятиям и экзаменам, на письменные работы отводится гораздо больше времени, чем на лекции и практикумы.

Как общий результат, несмотря на трехгодичный формат бакалавриата, ожидаемое время, в среднем, которое студент, специализирующийся в области обществоведения в Великобритании, проводит в аудиториях (включая лекции, практикумы, тью-

торские занятия, и пр.) — это 16 часов в неделю, в России — около 40 часов³. Разница в несколько раз свидетельствует о том, что это не случайность, а закономерность.

1.2. Важным элементом образовательного процесса в британских университетах является то, что большинство курсов, которые проходят студенты, **выбирается ими** из широкого спектра возможных. Таким образом создается **индивидуальный пакет** курсов студента. С каждым последующим годом обучения этот выбор расширяется. Параллельно происходит ежегодное увеличение числа курсов и пропорции преподаватель/студент, что приводит к уменьшению среднего числа студентов на лекции или семинарском занятии, что увеличивает возможности их интерактивной связи с преподавателями. Возьмем для примера “общий” бакалавриат по социально-экономическим наукам в Манчестерском университете: в первый год аудиторные классы посещают 100–350 студентов (с разделением их на тьюторские группы, которые включают 10–12 человек); второй год в классах насчитывается в среднем 30–70 студентов, а к третьему, заключительному году обучения их число составляет в среднем 10–15 человек.

1.3. Письменный текст используется в британских университетах как важнейший инструмент педагогики. **Письменные работы и разборка текста** со студентами на уровне малых групп и индивидуальных занятий — центральная часть **тьюторства**, основа подготовки выпускников, способных к самостоятельной работе и к дальнейшему самообучению и развитию. Учебное время, отводимое в британских университетах на внеаудиторную самостоятельную работу студентов, еще и потому так велико, что в эти часы студенты выполняют свои письменные работы (essays). Эта часть учебной деятельности рассматривается как центральный элемент образовательного процесса, поскольку создание студентами письменного текста считается важнейшим инструментом развития систематического мышления, логики, общих аналитических способностей. В то же время это способствует развитию и закреплению навыков к самостоятельной работе. Говоря словами самого выдающегося современного философа русскоязычной культуры “посредством создания текста и следуя логике, которую требует уже не твоя мысль, а его характер, мы, по сути, впервые и уясняем собственную мысль, как узнаем и то, что же, собственно, люди думали”⁴.

Число обязательных письменных работ здесь в несколько раз больше, чем во многих российских университетах. И это число связано здесь с поэтапным наращиванием качества. Обучение студента продвигается не столько от одного аудиторного класса, прослушанного ими, к другому, сколько от одной самостоятельной письменной работы к другой. Несмотря на усиленное внимание, уделяемое самообучению, тьюторство в то же время дает возможность всем студентам, а не только наиболее активной их части, чаще и непосредственно общаться с преподавателями.

1.4. В России на сегодняшний день большую часть своих оценок студент университета получает за устный ответ на экзамене. **Оценки студентов в Великобритании в основном зависят от результатов его письменных работ (essays) и письменных экзаменов по окончании курса**, что резко меняет всю динамику экзаменационного процесса как для экзаменатора, так и для студента. Текст более глубоко выявляет аналитическое мышление. Проверка знаний, которая происходит на основании студенческих письменных работ, более прозрачна, поскольку академические успехи студентов могут быть перепроверены кем угодно и когда угодно. Для этой цели существует также обязательная система “внешних экзаменаторов” (“external examiners”). **Внешним экзаменатором** является авторитетный преподаватель из другого университета. Каждые три года они меняются и, таким образом, каждому старшему преподавателю за академическую карьеру приходится быть внешним экзаменатором в других университетах по несколько раз. На этом построена и система двойной проверки академических успехов студентов внутри факультета (“double marking”). Такой метод позволяет поддерживать и выравнивать общий академический уровень и закладывает взаимоконтроль между университетами и факультетами, остающийся, стоит заметить, вне контроля со стороны государственных структур. Важно также то, что наличие нескольких экзаменаторов лучше оберегает блестящих одиночек, имеющих свой способ мышления, слишком оригинальным по меркам своих же собственных преподавателей.

Благодаря тому, что окончательные результаты работы студента часто проверяются трижды: преподавателем, “внутренним” экзаменатором и “внешним экзаменатором”, а по завершении

учебного процесса и написании диплома, он рассматривается советом экзаменаторов, т.е. "внутренними" экзаменаторами в присутствии внешнего экзаменатора и тьюторов, это дает возможность более глубоко и объективно оценить знания и потенциал дальнейшего развития каждого выпускника.

1.5. Еще одно отличие заключается в том, что высшую оценку "отлично" (First) в ведущих британских университетах получают 2–3% выпускников. В российских университетах зачастую большинство студентов награждается отличными отметками, что приятно и учащимся, и преподавателям, но делает "отметку" неэффективным инструментом оценки, важнее же всего — самооценка работы студента.

* * *

Для британской университетской системы характерно отношение к студенту как к молодому исследователю, а не как к взрослому школьнику. Студенту приходится действовать "по-взрослому", самостоятельно принимая решения, выбирать курсы и темы, формулировать позицию в письменном виде, отстаивать ее на тьюторских занятиях и в дебатах с однокурсниками и преподавателями. Преподаватель перестает быть единственным или окончательным авторитетом в вопросах познания, надо думать и делать выбор самому. В процессе учебы набиваются шишки, но при этом нарабатывается опыт взрослой жизни, столь важный для становления независимого гражданина и человека.

Хотелось бы заметить, что во всем сказанном о британской университетской системе нет ничего монополюльно британского — генетически, политически или исторически. Доказательства налицо. В знаменитом Физтехе, из которого вышло так много блестящих физиков и ярких личностей России, введено в оборот очень многое из того, что определялось нами выше, как "британское". Система Физтеха, созданная вернувшимся из Кембриджа академиком Петром Капицей, безупречно сработала в трудных советских условиях и "чуждом" ей окружении⁵. Когда в 1990-х годах Московская школа социальных и экономических наук и некоторые другие постдипломные структуры начали создавать свои версии "гуманитарного физтеха", это также стало свидетельством жизнеспособности этой системы в условиях современной России.

2. СОТРУДНИКИ УНИВЕРСИТЕТА

2.1. Британская система образования подчеркивает **интерактивность**, т.е. активное взаимодействие преподавателя и студента. Соответственно, каждый преподаватель является не только "лектором", но и "тьютором", т.е. более личностным научным руководителем для студента. Это диктует определенные требования к квалификации. При отборе будущего преподавателя или при рассмотрении вопросов о повышении его/ее ранга и/или зарплаты оцениваются как профессиональная подготовка ученого, содержательно выражающаяся в научных трудах и его лекторских способностях, так и умение индивидуальной работы со студентом и малой группой.

2.2. Британская система преподавания глубоко **полипарадигматична**, если употребить понятие, предложенное В.Ядовым⁶. По каждой центральной теме представляются и прорабатываются преподавательским составом взгляды разных школ. Особый упор делается на максимально объективное представление как каждой из них, так и их взаимокритики и взаимовлияния. Особо актуальным для современной России примером может послужить здесь то, что и во времена "холодной войны" в британских университетах нашлось бы очень мало курсов по социологической теории, в которых серьезное место не занимало бы изучение работ Маркса. Причем исследование взглядов всей великой "троицы основателей" — Маркса вместе с Дюркгеймом и Вебером — и приложение их аналитического инструментария к современности происходило вдумчиво и основательно. Рецепт Спинозы не плакать, не смеяться, а понимать выдерживался и выдерживается здесь в большой мере.

2.3. В ведущих британских университетах особое внимание обращается на **авторский характер курсов и программ**. Существующие наработки ежегодно совершенствуются. Чтение лекции "по учебнику", особенно на старших курсах, считается неадекватным и даже постыдным для преподавателя и его факультета. Работа академического преподавателя, опирается на спектр научных работ и взглядов, приучая студентов работать также с большим числом книг и статей по каждой базовой теме курса и видеть альтернативный характер ответов на заданные вопросы.

2.4. Как в британской, так и в российской системе образования предполагается **переподготовка преподавателей**. В Великобри-

тании в связи с этим опираются на более индивидуализируемые формы, определяемые выбором самого преподавателя. В Великобритании чрезвычайно значима строго выдерживаемая обязанность преподавателей всех университетов постоянно заниматься исследовательской работой, но при этом им не "спускается" план или развешка тем. Когда преподаватель уходит на годовую "полевую работу" или научную стажировку, ему предоставляется академический отпуск ("sabbatical"), который не может быть использован на отдых или обеспечение себе дополнительного заработка. И здесь работает система "внешних экзаменаторов", когда преподаватели разных университетов перекрестно оценивают работу друг друга, взаимно перенимая профессиональный опыт. В последний период все более действует система "горизонтальной" взаимооценки внутри и между факультетами ("peer review"), при которой передается и распространяется преподавательский и/или исследовательский опыт. Преподаватель университета находится под своеобразным, неформальным но постоянным нажимом профессиональной среды, побуждающей к дальнейшему повышению квалификации.

2.5. Как особенно важную для молодых преподавателей стоит отметить характерную для британской университетской традиции разницу между удивительно простыми и малоформальными, на взгляд россиян, процедурами "защиты" и высокими требованиями к качеству содержания и степени оригинальности докторской/кандидатской диссертации. Ворох справок и бумаг, многие уровни бюрократической проверки и связанной с ней линии патронажа, которые являются частью продвижения по академической лестнице в России, просто отсутствуют в британской системе.

2.6. Много из того, что сказано про преподавательский состав можно сказать и об университетских администраторах. Британская университетская система их отбора и повышения их квалификации исходит из того, что администратору, работающему в ней, недостаточно иметь ту или иную общую подготовку. Считается, что здесь не может эффективно работать просто "хороший менеджер" или "квалифицированный администратор" вообще. По сути, используются критерии оценки профессионализма, применимые и к преподавательскому сообществу. Отбор средних и старших администраторов происходит на конкурсной основе, по-

стоянная дальнейшая подготовка и академический отпуск, обязательно предоставляемый для расширения кругозора, схожи с теми, которые описаны для преподавателей. Университетские администраторы Великобритании — это профессионалы, объединенные в мощную профессиональную ассоциацию, серьезная роль которой ярко выражена в развитии всей системы университетов. В то же время важно подчеркнуть, что одна из особенностей британской системы состоит в том, что общепринятое в ней видение роли профессиональных администраторов заключается не в том, чтобы руководить работой преподавателей-ученых, а чтобы их обслуживать.

2.7. На посты академических руководителей, такие, как деканы, проректоры и заведующие кафедрами избираются представители из академического состава, обновляясь через ротацию каждые 2–3 года. Некоторые из базовых принципов бюрократии действуют "с точностью до наоборот". Переход от деканства или проректорства к "ординарной" преподавательско-исследовательской работе расценивается не как понижение ранга (или зарплаты), а как вознаграждение за службу общему делу, когда опять можно вернуться к полноценной исследовательской деятельности — главному определителю статуса ученого.

2.8. Параллельно и по аналогичной схеме, в смысле структуры и профессионализма, с университетскими администраторами действует система отбора, организации и переподготовки других групп персонала, обслуживающего академический процесс: библиотекари, работники информационных отделов, издательских отделов, отделов связи с общественностью и пр.

3. МАТЕРИАЛЬНАЯ БАЗА

3.1. Образование требует серьезных ресурсов и вкладов, и в первую очередь адекватного материального и информационного оснащения учебного процесса. Важнейшим ресурсом для университета является все же знание, но не только академическое знание, лежащее в основе преподавательского и исследовательского процессов, но и практическое организационное умение (the know-how). Британские университеты, а особенно их обществоведы, оснащены лучше российских коллег административными помещениями, аудиториями, библиотеками, компьютерным парком, студенческими

общежитиями и пр. Но следует помнить, что процесс развития британских университетов связан с постоянным повышением эффективности использования существующих материальных ресурсов. Большинство улучшений проводилось здесь при сравнительно ограниченных материальных вкладах. Это был более всего прочего вопрос реорганизации на базе нового практического умения (и воли к действию).

3.2. Лучший пример — академическая библиотека. Очевидно, для того, чтобы студент мог самостоятельно получать знания на основе источников, он должен иметь к ним прямой и эффективный доступ. Университетские библиотеки Великобритании имеют в своих фондах большие и постоянно пополняющиеся массивы классической и современной литературы, журналов и CD-ROMs по преподаваемым дисциплинам, и дисциплинам междисциплинарного характера⁷. Библиотеки строят свою работу по принципу "открытых полок", что обеспечивает свободный доступ каждого пользователя ко всем книжным фондам, организованным в тематические коллекции, и позволяет не только быстро найти нужную книгу, но заодно увидеть и пролистать рядом стоящие материалы по теме. Хорошо поставленное справочно-библиографическое обслуживание помогает справиться с поиском и научиться находить самую труднодоступную информацию. Читальные залы оснащены не только академическими журналами и справочниками, но и компьютерами, имеющими доступ к Интернету, множительными аппаратами, принтерами и ксероксами. Библиотека не просто место выдачи книг, но место постоянной работы с носителями знаний, где студент, специализирующийся в области обществоведения и близких к нему дисциплин, проводит большую часть времени, посвященного учебе. Развитие библиотек, улучшение структуры их работы, было бы невозможным без вложения дополнительных материальных ресурсов, но это полностью зависит от понимания педагогического процесса.

3.3. Тьюторская работа в малых группах и индивидуальные встречи требуют автономных и адекватных помещений. Их величина в Великобритании намного выше, чем в России (кстати, также и в странах Европы с разной системой высшего образования, например, во Франции). Практически каждый преподаватель имеет персональную рабочую комнату на территории факультета,

что в совокупности с принимаемым обязательством постоянно работать только в своем университете сильно увеличивает время их пребывания там, облегчая общение со студентами и консолидируя академическое сообщество ученых. Существуют клубные комнаты преподавателей и сеть действующих студенческих клубов, расположенных часто в отдельном здании студенческого союза и подвластного ему. Все это улучшает возможности интерактивной работы университета в целом.

3.4. Важным элементом материального обеспечения работы университетов является бюджет, выделяемый им на научные командировки, как работников университета, так и его слушателей. Здесь многое зависит от финансовых возможностей, но также от стратегии развития, избранной факультетом и университетом в целом.

4. БРИТАНСКИЕ УНИВЕРСИТЕТЫ КАК СИСТЕМА

4.1. Ведущие британские университеты представляют собой образовательную систему характеристик взаимосвязанных друг с другом — их нельзя просто "выдернуть" и "внедрить" в другое институциональное поле. И это — одна из общих причин, связанная с неудачными попытками частично внедрить избранные элементы в практику других стран как в процесс образования, так и в другие сферы. Интеграция возможна, но это значительно сложнее, чем просто импорт заграничных сущностей и форм. Взаимосвязь элементов здесь, конечно, обязательна. Например, для полноценного функционирования тьюторской системы нужны знающие свое дело тьюторы и помещения для встреч, для создания оригинальной письменной работы необходима эффективно организованная библиотека с открытым доступом к полкам и т. п. Но системность британских университетов глубже, чем факт взаимной "допасовки" разных элементов их организации. Несмотря на существенную разницу и автономность каждого из университетов, общие принципы, определяющие цели, обязанности и права их составных структур, делают их едиными. Неформальная, но мощная подоплека поведенческих норм, общепринятых прав и обязанностей, определяемая как академическая традиция и/или академические свободы, является основой этого единства⁸.

Здесь, быть может, стоит предостеречь от упрощенчества в определении "западные университеты" (за которым часто кроется

известный мне лично ведущий университет США). В каждой стране бывают разные университеты. В то же время университетские традиции сильно дифференцированы в зависимости от страны, в которой они действуют.

4.2. Одним из выражений основополагающих принципов, на которых строится британская высшая школа, и важным элементом того, в чем проявляется существенное различие с российским высшим образованием, является то, что в образовательном сообществе решения принимаются только по вопросам **качества образовательного процесса**. В британской университетской системе образования нет государственных стандартов, которые регламентировали бы для всей страны содержание преподавания дисциплин или время, отводимое на изучение тех или иных тем. Их место занимает постановка общих целей, которых добиваются преподаватели дисциплины ("benchmark")⁹. Benchmarks определяются межуниверситетскими и постоянно ротирующимися комитетами экспертов, но не правительством. Эти комитеты определяют как "минимальные", так и "достаточные" цели, необходимые при оценке на выходе знаний и навыков выпускников. Это определение рамочно и не более. Например, в социологии говорится, что каждая программа бакалавриата должна "предоставить возможность студентам определить (to address) ключевые понятия и теоретические взгляды, которые получили развитие (в дисциплине), сделав это в рамках понимания их социального контекста и сопутствующих ему процессов, а с особым вниманием отнестись к вопросам социальных различий и неравенств, а также развить понимание важности сравнительного анализа"⁹.

4.3. Результатом такого подхода является более открытое и менее **ограничительное отношение** к осознанию и принятию в университетской среде новых тем и новых дисциплин. Для этого не нужны ни министерства, ни ВАК, ни Академия наук, а только продуманное решение сообщества преподавателей-ученых определенного университета, их ответственность за решения и проверка делом: заинтересованность студентов (а далее также работодателей), проверка академического качества внешними экзаменаторами и реакция сообщества ученых. Этот подход наиболее важен в условиях быстрого развития мировой науки, чаще всего выраженный на стыках дисциплин.

4.4. Если же пойти от обратного и посмотреть на количественный аспект сравнения британской и российской образовательных систем, то и здесь выделяется **разница учебной нагрузки** — в данном случае в ее годовом выражении. Бакалавриат английских университетов трехгодичен, а большинство full-time магистерских степеней одногодичны. Принимая во внимание, что в России действует 11-летний цикл школьного обучения, относительно британских ровесников российская молодежь на пути к магистратуре все же "переплачивает" 1–3 года, не отличаясь при этом осязательно превосходящими знаниями.

Возможно, это же явление обуславливает также динамику беспрестанной подвижки в сторону увеличения в России числа обязательных курсов и часов обучения. Это происходит в результате требований "сверху", но также, и это следует подчеркнуть, является результатом давления преподавателей. Углубление в педагогические, экономические и социальные корни этого явления в российских университетах увело бы нас слишком далеко от избранной темы, но российским деятелям образования, видимо, рано или поздно придется рассмотреть этот вопрос. Учитывая, что в университетах Великобритании эта динамика почти не наблюдается, тривиальное объяснение — "в мире просто стало больше знания" — не убедительно.

4.5. В систему британского университетского образования более четко заложены **механизмы постоянной самокоррекции** как системы в целом, так и качества работы штата преподавателей, администраторов и других ее работников. Происходит ежегодная оценка работы каждого преподавателя, которая опирается как на дискуссию формализованной письменной самооценки в рамках **академического обзора (academic review)**, так и на взаимооценку коллег (peers review). К тому же университет регулярно проводит анкетирование студентов с целью выявления их оценки учебного процесса, рейтингов преподавателей, слабых и сильных сторон деятельности отдела и университета в целом. Следует отметить, что при анкетировании строго соблюдается принцип конфиденциальности, но результаты опроса дают важную информацию для перманентного общего анализа работы преподавателей и поиска путей ее совершенствования.

4.6. Выражением общих особенностей британского образования является также глубокая уверенность в том, что элементы заучивания определенного состава фактов (таких, как орфография) нужен и ценен, но в основном на ранней стадии обучения. Дальше, база изучаемых фактов становится слишком богатой для усвоения, а заучивание — контрпродуктивным для глубокого освоения материалов и развития умения их употреблять. Постдипломное образование является тем этапом, на котором окончательно отдается предпочтение не знанию фактов, а умению их быстро находить и созидательно употреблять

MSSSES КАК ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПЛОЩАДКА АКАДЕМИЧЕСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ

В 1990-х годах в Москве была предпринята попытка создать постдипломное учебное заведение, которое интегрировало бы в себе лучшие черты как британской, так и российской системы высшего образования. Она начала действовать в составе трех факультетов в 1994 г., и сегодня Московская школа социальных и экономических наук (MSSSES) предлагает своим слушателям уникальную образовательную программу, сочетающую в себе западные и российские образовательные традиции, уже на шести факультетах¹⁰. Преподаватели, вспомогательный и административный состав работников Школы в основном — россияне. Преподаватели, имея российские ученые степени, прошли стажировки в Англии, что помогло им выработать собственную интегрирующую методику обучения. Стажировку так же прошли работники библиотеки и администраторы Школы, что способствовало становлению библиотечного дела и административной работы.

Учебный процесс в Школе построен в большой мере на британских образовательных методах, особенности которых описаны выше. Однако целью является не прямое внедрение этих методов, а их интеграция в российские условия и традиции. Школа широко ис-

пользует также тот положительный опыт, который имеется в российских университетах. Интеграция формально выражается и в том, что Московская Школа аккредитована в России, но также валидирована Манчестерским и Кингстонским университетами Великобритании. Благодаря системе “двойного тестирования” академических успехов студентов Школы (их эссе, диссертации, письменные экзаменационные работы проверяют как российские преподаватели, так и западные “внешние экзаменаторы”), выпускники Школы получают два диплома — российский государственный диплом о дополнительном высшем образовании Академии народного хозяйства при Правительстве РФ и диплом магистра ведущего британского университета.

В своей работе Московская Школа целенаправленно отбирала из британского опыта то, что эффективно в Российских условиях. Большинство студентов, благодаря высокой интенсивности обучения, осваивают магистерские программы за один год. Число обязательных курсов и объем аудиторной нагрузки резко уменьшены, основная часть работы проходит в библиотеке, слушатели уделяют большое внимание письменным заданиям по всем изучаемым курсам. Проверка знаний в основном проводится в письменном виде. Важной частью учебного процесса являются тьюторская работа преподавателей в малых группах и индивидуальные тьюторские занятия. В то же время Школа ввела в оборот элементы преподавания, которых нет в британской университетской системе: мастер-классы ведущих ученых и Осенние чтения (по модели философских чтений российских университетов начала столетия). “Чтения”, как и курсы междисциплинарного обучения, нацелены на расширение культурного и научного кругозора слушателей. Если междисциплинарная работа обязательна, то выбор ее форм из широкого списка возможностей свободен.

График работы Московской Школы отражает ее структуру, цели и характеристики. Учебный год начинается периодом языковой подготовки (не случайно он назван нами “интенсив”). В течение четырех недель слушатели занимаются не менее девяти часов в день. Далее следует одна неделя — Осенние чтения, когда наряду с погружением в общие научные проблемы идет ознакомление с факультетами и дисциплинами Школы, ее организацией и стратегическими направлениями. Далее идут четыре семинедельных полусеместра, в течение каждого из которых па-

параллельно с лекциями и семинарскими занятиями слушатели напряженно работают над эссе, участвуют в тьюторских занятиях и получают возможность посещать лекции “светил” — выдающихся ученых, политиков и администраторов, участвовать в работе студенческого клуба и т.д. Паузы между полусеместрами очень активно используются для письменных заданий. Интенсивность работы слушателей перекликается с интенсивностью работы преподавателей и администраторов Школы. Сильно чувство, что времени всегда не хватает, но все важнейшее успевается, и все это свидетельствует об эффективном использовании времени и сил.

Изменение обычных форм и форматов обучения требует беспрестанной работы над изменением взглядов и привычек как слушателей, так и преподавателей. Важным элементом работы Московской Школы являлось, например, постоянное усилие не допустить “сползания” факультетов к перегрузке слушателей аудиторной работой, а особенно “классическими” по форме лекциями. Привычки изживаются с трудом, даже когда и студентам, и преподавателям понятна и близка общая образовательная идея Школы.

С точки зрения особенностей содержания преподавательских программ наиболее важными являются темы и курсы, встраивающие изучаемые дисциплины в широкие рамки мирового опыта. Здесь хорошим примером может служить курс сравнительного права, который читают двое коллег: ведущий британский специалист по российскому праву и россиянин — автор современной русской книги по британскому праву. В условиях свободы выбора высочайшая популярность этого курса является хорошим индикатором его важности.

Важнейшим “материальным” фокусом деятельности Московской Школы является ее академическая библиотека. Она хорошо оснащена как русскими, так и английскими книгами и журналами, CD-ROMs, компьютерами и имеется выход в Интернет, и что не менее важно, хорошо обустроена и удобна для работы. Работа преподавателей и слушателей поддерживается здесь высокопрофессиональной командой библиотекарей. Эффективно действует принцип открытого доступа к информационным ресурсам. Существующий компьютерный класс, в котором установлена аппаратура для проведения телемостов, является хорошим дополнением академической библиотеки. Библиотека работает с утра до 22.00 вечера и всегда заполнена слушателями и преподавателями.

Московской Школе удалось решить некоторые вопросы, связанные с особыми нуждами современной России. Одним из них является система “стипендий для немосквичей”. На данный момент выпускники провинциальных университетов России, которые хотят продолжить постдипломное образование в “интеллектуальных столицах”, часто оказываются в положении, когда им легче попасть в Оксфорд или Гарвард, чем в Москву. Принципиальная установка Московской Школы направлена на то, что не менее 50% слушателей должны набираться вне Москвы, служит исправлению подобного положения дел. Стипендия “для немосквичей” включает плату за обучение, общежитие, проезд в Москву и средства на текущие расходы, давая возможность концентрироваться на обучении в условиях высокой его интенсивности. Стипендиаты Московской Школы включают также русскоязычное население территории всего бывшего СССР: Украины, Беларуси, Средней Азии, Литвы, Армении и т.д.

Одним из важнейших является вопрос английского языка. Московская Школа отказалась на большинстве факультетов от услуг иностранных преподавателей как контрпродуктивных. Развитие родного профессионального языка и кадров слишком важны, чтобы “переступить” через это. В то же время важность англоязычной профессиональной литературы и прямых связей с западным академическим миром, определила стремление к двуязычности всей системы. Поэтому первоначальный этап обучения английскому в Школе проходит как месячный период “интенсива” с полным погружением, когда преподаватели говорят только по-английски. В этот период все направлено на активизацию языка слушателей, которые, довольно часто, несмотря на многолетнее изучение английского, не способны сложить даже одну отдельную фразу или понять лекцию “на чужом языке”. Занятия компьютером становятся в этот период главным “отдыхом” от засилья английского. Но к началу “академического” периода все слушатели могут использовать, хотя и в разной мере, три языка: родной, английский, компьютерный. Изучение в группах профессионального английского языка (отдельно для социологов, юристов и т.д.) продолжается в течение всего учебного года.

Московская Школа быстро развивалась. К трем первоначальным факультетам права, социологии и социальной работы в течение пяти лет существования добавились факультеты: политичес-

кой науки и менеджмента в сфере культуры, а также особая программа MBA со статусом факультета (которую Московская Школа ведет вместе с Академией народного хозяйства при Правительстве РФ). Открылись новые специализации, социального менеджмента и практической психологии на факультете социального менеджмента и социальной работы и программа руководства персоналом на юридическом факультете. В ближайшие планы Московской Школы входит создание седьмого подразделения — факультета менеджмента в сфере образования. Разрабатывается также вопрос широкого введения очно-заочного “открытого образования” (уже действующего в нашей программе MBA).

В Московской Школе ведется широкая исследовательская работа, по Статуту Школы являющаяся обязательной для всех преподавателей. Действует также особый исследовательский центр Школы — “Интерцентр”, среди исследовательских работ которого особенно выделяются такие темы, как экономическая социология, социальная структура современной России, крестьяноведение, политика и мораль, сравнительное правоведение. Интерцентр проводит ежегодную международную конференцию под названием “Куда идет Россия?..”, которая стала заметным событием в жизни научного сообщества России¹¹.

О результатах инновационного и интеграционного эксперимента, который поставила Московская Школа, можно говорить вполне определенно: к 2000 г. в Школе состоялся пятый выпуск. Сотни российских социологов, политологов, юристов, менеджеров получили как российские государственные дипломы, так и степени магистра западных университетов и новый опыт, который могут передавать далее. Главным здесь является создание для России работающей модели альтернативного академического образования, формирующей когорты по-новому подготовленных к жизни и профессиональному мышлению выпускников. Они конкурентоспособны, и могут занять место под солнцем как в России, так и вне ее (“внешнее экзаменаторство” дает возможность сравнивать результаты, и наши слушатели оказываются не хуже, а часто и лучше британских соотечественников). Для нас особенно важно, что в подавляющем большинстве случаев наши выпускники сами делают свой выбор — остаются жить и работать в России.

* * *

За всем, что было сказано выше, стоит вопрос ресурса свободы для развития созидательного мышления. За формами образования и организации британских университетов, часть из которых Московская Школа намеренно интегрировала в свою работу, стоит общая цель ускорения интеллектуального взросления студентов. Вопрос свободы и выбора является центральным для такой образовательной стратегии. В Уставе и Статуте Московской Школы это определяется нами как “принцип академических свобод”, который, вопреки ожиданиям многих сторонних наблюдателей, неплохо прижился на российской образовательной почве. Нами были сформулированы четыре базовых элемента академических свобод, вытекающие один из другого: это свобода университета, в рамках закона, от внешнего вмешательства в определении содержания своих учебных планов и стратегии развития; свобода факультета определять состав изучаемых им дисциплин без вмешательства университета; свобода преподавателя определять содержание и форму изложения своего курса без вмешательства факультета; наконец, свобода слушателя выбирать большинство курсов — формировать свой собственный учебный план в ходе учебы. Мы добавили к этому принцип единства университетской структуры в интересах целого и выразили это в обычае консультации по всем существенным вопросам и в праве Сената на принятие окончательных решений там, где не сработал процесс консультации¹². Важно здесь то, что в течение шести лет работы Московской Школы не пришлось ни разу прибегнуть к решению Сената для разрешения неоднозначных вопросов.

“Академическая свобода”, а в особенности система широкого выбора слушателями и преподавателями методов и путей обучения имеют свои неудобства для бюрократического администрирования и бюрократизированного мышления. Проще обойтись без этого. Проще, но менее результативно для науки и преподавательского дела в новом, быстро меняющемся мире. Способствовать тому, чтобы обществоведение России заняло или же удержало надлежащее место в мире, и является стратегической целью как Московской Школы, так и этой статьи.

Москва, май 2001 г.

Примечания

1. Вопрос был представлен автором впервые на конференции НФПК 24 января 2001 г. Реакция слушателей побудила меня представить эту тему в развернутом и доработанном виде.

2. Краткая история создания Московской Школы социальных и экономических наук изложена в брошюре, а также смотрите сайт Школы <www.msses.ru>.

3. Расчет произведен Н.Л.Яблонскене, руководителем отдела развития МВШСЭН. См. доклад Отдела развития МВШСЭН Министерству образования РФ Система кредитов в Европе (на примере Великобритании), возможности и проблемы использования ее в высшем образовании России.

4. *Мамардашвили М.К.* Лекции по античной философии. М., 1998.

5. Здесь речь идет о Московском физико-техническом институте и раньше одноименном факультете МГУ.

6. Здесь имеется в виду статья, в которой В.А.Ядов представил опыт ведущих зарубежных университетов при формировании учебного плана. Использование опыта ведущих зарубежных университетов в Центре социологического образования Института социологии РАН // Социологический журнал. 2001. № 2 (в печати).

7. По сравнению с состоянием фондов Великобритании ситуация в большинстве российских академических библиотек крайне трудна. На данном этапе делаются серьезные усилия исправить положение (особенно идея Интернет-портала).

8. Для "операционального определения" этого понятия смотрите далее в главе, посвященной Московской Школе.

9. Subject benchmark statement, Analytical Assurance Agency for Higher Education. Gloucester, 2000. Цитаты взяты со стр. 1 текста по социологии.

10. См. выше сноска 2.

11. В январе 2001 г. прошла восьмая ежегодная конференция из этого цикла. Материалы конференции печатаются в одноименных изданиях под редакцией акад. Т.И.Заславской. Последней из них является "Кто и куда стремится вести Россию?..." (восьмой номер, в печати).

12. Устав Московской высшей школы социальных и экономических наук (Москва, 29 августа 1994 г.), разделы 2.1.3 и 2.1.4, а также Статут МВШСЭН.

teche tin
chiz
tex
exer mit
m. nls

ichuch

Pili puf

mit cuu

se pagen / nls be

1 dnf

(adn to
loban te
den — va chuch

bas llnr vgn
m. nls

recu — m

auf cuuch

exer mit

~~V. ch~~ gnd ch

expant
m. nls

R kgn

exer

lych

09/8/11

fil
Den } hns = ch