

УДК 378

*Бонвеч Бернд***РЕФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГЕРМАНИИ  
В СВЕТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА**

Свое изложение я хотел бы начать с краткого описания того, что представлял собой западногерманский университет к моменту начала реформ в середине шестидесятых годов XX в. Это поможет объяснить основное направление начавшихся тогда преобразований. Сами послевоенные реформы будут описаны во втором разделе. Именно они привели к демократизации университета и его превращению в массовый. Безусловно, позитивные результаты этих реформ позже вызвали, однако, необходимость новых. В классических университетах в середине 1990-х и на рубеже XX–XXI вв. они уже были завязаны на Болонский процесс. В конце статьи я специально обращаю внимание на последние шаги по перестройке вузовской политики и созданию элитных университетов.

С тем чтобы не вызвать напрасных ожиданий, с самого начала следует сказать, что в дальнейшем речь в первую очередь пойдет о гуманитарных науках. Самый большой приток студентов после реформы системы университетского образования пришелся именно на них. Здесь произошли и самые большие изменения в плане учебного процесса. Приведенные впоследствии конкретные примеры, подтверждающие это, базируются на личном опыте автора, преподавателя высшей школы, большую часть жизни проработавшего в Рурском университете в Бохуме. Такой подход компенсируется, впрочем, тем, что Бохумский университет был одним из первых, внедривших (вначале в течение 5 лет) на трех гуманитарных факультетах модель бакалавр-магистр. Эта модель во второй половине 1990-х была распространена на весь Рурский университет. На то, как осуществлялась реформа в Бохуме, были ориентированы многие факультеты по всей Германии.

В принципе довоенный немецкий университет к середине 1960-х *de facto* только возродился. За исключением политически обусловленного образования «Свободного университета» в Западном Берлине, который отпочковался от оставшегося в восточном секторе Берлина университета Гумбольдта, в послевоенный период не был основан ни один новый университет. В этом смысле первым действительно новым стал в 1965 именно Рурский университет.

В университете в ходу были старые учебные программы и методики, которые использовались еще до Третьего рейха. Около 5 % всех тогдашних

выпускников школы продолжали свое образование в университете. По сути, оно оставалось привилегией элиты общества. Учебный процесс был практически полностью свободен от какой-либо регламентации. Каждый студент мог выбрать себе специальность по душе. Лишь в редких исключениях (таких, например, как медицина) число студентов было строго ограничено (принцип *Numerus clausus*). Было дозволено сколь угодно часто менять изучаемую специальность и учиться так долго, как этого хотелось. В любом случае существовал своего рода «налог слушателя» на посещение лекций и семинаров. Он составлял 5 марок ФРГ за одно двухчасовое еженедельное занятие в семестр. Т.е. за посещение 10 двухчасовых занятий в семестр нужно было заплатить 50 марок. Если перевести эту ситуацию в плоскость сегодняшних отношений, то это приблизительно соответствует тем выплатам, которые обсуждаются в Германии применительно к «долго учащимся студентам». В отдельных федеральных землях Германии эти налоги уже введены.

С момента создания современного немецкого университета Вильгельмом фон Гумбольдтом в начале XIX века идеалом считалось объединение под его крышей исследований, теории и образования. Университет видел свою задачу в воспитании будущих ученых. Даже те, кто впоследствии намеревались стать учителями гимназии, получали такую квалификацию, как если бы готовились стать учеными, а многие и степень доктора (соответствует российскому кандидату наук). Только по истечении первоначально двухгодичного референдарата, своеобразной подготовительной ступени в виде семинара, будущие гимназические наставники приобретали педагогические навыки.

Следует помнить, что немецкие студенты были существенно старше своих советских (российских) сверстников, ибо сначала обязаны были окончить школу-тринадцатилетку, а затем (речь идет о мальчиках) пройти армейскую или альтернативную службу. В целом они имели более высокое общее образование и были более зрелыми людьми. Поэтому от них как студентов ожидали самостоятельной исследовательской работы. Рецептивные формы обучения были не в чести. Так, лекции профессоров по специальности «история» должны были не только сообщать студентам некие факты, но побуждать их разобраться в проблеме, конструктивно размышлять над ней. Здесь уместно привести один пример

из студенческого прошлого автора данной статьи. Задолго до выпускного экзамена мой тогдашний профессор, небезызвестный Эгмонт Цехлин из Гамбургского университета, привлек меня как «помощника», хорошо знающего источники по российской истории, к работе в качестве его независимого научного эксперта в рамках одного гражданского судебного процесса. Речь шла о нашедшей тогда тяжбе между домом Великого герцогства Гессен-Дармштадт (из этого рода происходила царица Александра Федоровна) и некой женщиной, которая выдавала себя за Анастасию, дочь царя Николая II, и претендовала на наследство Романовых.

Традиционные принципы и методы обучения не изменились, когда во второй половине 1960-х гг. под влиянием студенческих беспорядков, охвативших в первую очередь Германию и Францию, были проведены первые послевоенные реформы. Напротив, рецептивной составляющей обучения (в первую очередь это касалось лекций) придавалось теперь еще меньше значения, чем раньше, потому что в ней видели «мошенничество профессоров» или «профессорскую ложь», препятствовавшие студентам мыслить самостоятельно. Такая постановка вопроса не являлась вовсе безосновательной, ибо многие профессора преподавали в университете еще в годы Третьего рейха и «не вполне преодолели» свое личное и общественное прошлое. Действительно, профессора-гуманитарии не снискали себе славы в период Третьего рейха.

Реформы того времени (как реакция на студенческий протест) были нацелены на то, чтобы снизить определяющую роль «ординариев» (штатных профессоров), заведующих кафедрами в управлении университетом, а также демократизировать учебный процесс и административную систему высшей школы. Как следствие, в результате реформы сотрудники университетов, как, впрочем, и студенты, получили право голоса и отныне тоже принимали участие в управлении университетом. Этот процесс зашел так далеко, что федеральный конституционный суд впоследствии вынужден был разбираться с огромным количеством жалоб профессоров, а в итоге констатировать необходимость консенсуса позиции профессоров в вопросах науки. Сегодня трудно представить себе немецкий университет без участия этих групп в решении насущных вопросов его жизнедеятельности. Прежде всего речь идет о студентах, научных сотрудниках и вспомогательном персонале.

Демократизация коснулась университета и в социальном плане. Для того чтобы мобилизовать интеллектуальные ресурсы населения, было решено разными финансовыми и педагогическими мерами содействовать поступлению в высшую школу детей тех социальных слоев, которые раньше не могли себе этого позволить и даже представить. А именно детям рабочих, мелких и средних служащих, и особенно женщинам. В 1960-е гг. количество обучающихся в университетах женщин оставалось еще очень небольшим, около 25 % всего студенческого состава. Благодаря интенсивной поддержке назван-

ных выше социальных групп, немецкий университет в 70–80-е гг. XX в. стал широко доступным. С одной стороны, учеба в университете стала массовым феноменом, теперь ежегодно к ней приступало гораздо более 5 % окончивших школу: на рубеже XXI в. речь шла уже приблизительно о 25 % всех выпускников. В последние годы в немецких классических и технических университетах обучалось до двух миллионов студентов (из них половина – женщины), а в профессиональных высших школах – еще около 500 тысяч человек. Последние были созданы после 1970, в них преподаются прикладные дисциплины, главным образом, технические и естественнонаучные; профессиональные высшие школы не имеют права присваивать степени кандидата и доктора наук.

Несмотря на возросшее число новообразованных университетов, существенно увеличилось и число студентов в каждом из университетов (в СССР и России этого не было). Так, в Кельнском оно учетверилось за период с середины 1960-х по сегодняшний день, и сейчас в нем учится 61 тысяча человек. То же самое происходило в Германии повсеместно. При этом большая часть прироста обучающихся пришлось на «мягкие», гуманитарные науки.

Демократизация университетов Германии и многократное увеличение контингента студентов, без сомнения, свидетельствовали о существенном прогрессе, который, конечно же, имел и нежелательные, неожиданные проявления, сопровождавшиеся негативными последствиями. Собственно важнейшие из них позже стали предпосылками для соответствующих реформ. Среди таковых можно назвать следующие.

1. Политика в сфере образования в 70–80-е гг. XX в. основывалась на убеждении, что достижение более высокого образовательного уровня в меньшей степени зависит от личных, индивидуальных способностей человека, чем от качества преподавания, которое он получает. Соответственно этому главное внимание педагогов было направлено на более слабых школьников и студентов, а также повышение профессионального уровня их наставников. Ориентация на лучших учащихся воспринималась как нежелательная, ибо вызывала ассоциации с «элитарным образованием», а потому имела недобрую славу. Разумеется, помощь в первую очередь слабым ученикам принесла достаточно впечатляющие результаты. В то же время становилось все более очевидным, что резко возросшее число абитуриентов, студентов и выпускников вузов по большей части способствовало хотя и непреднамеренному, но шаг за шагом ставшему необратимым, падению требовательности. Хороший аттестат об окончании школы или же диплом о высшем образовании сами по себе отныне больше не являлись свидетельством качества.
2. Высшие школы, и особенно столь популярные гуманитарные факультеты, не принимали в достаточной степени во внимание в среднем ухуд-

шившиеся знания и способности студентов. Последние и в дальнейшем рассматривались как зрелые люди с хорошим общим базовым образованием, которые сами могут разобраться в накопившихся проблемах, связанных с учебой в университете. Особенно в том, что касается свободы и самостоятельности обучения, ведь на многих факультетах не было обязательных занятий, как и обязательных образовательных схем и планов. Все же для основной массы студентов подобного рода свобода была в тягость. Она вела к кризису традиционной системы образования. Даже успешные студенты учились все дольше, их успеваемость падала (хотя оценки не становились хуже), а число студентов, которые меняли специализацию или вовсе прекращали учебу и бросали университет, не сдав выпускной экзамен, росло стремительно.

3. Поскольку рынок труда с середины 1980-х уже не мог предложить студентам подходящую альтернативу, а меры, принимаемые против тех, кто учился долго, по разным причинам не давали желаемого эффекта и в целом не считались легитимными, то для некоторой их части учеба в университете превратилась в некую своего рода жизненную фазу между окончанием школы и началом профессиональной деятельности. Многие студенты в 80-90-е гг. прошлого века имели случайную работу, но больше не ради того, чтобы финансировать свое обучение, а для того, чтобы вести псевдо-буржуазный образ жизни, атрибутами которого были собственное жилье, автомашина, стабильные, похожие на супружеские, отношения с противоположным полом и даже формальный брак, и дети. Статус студента гарантировал многие социальные привилегии, пускай и постепенно шедшие на убыль.

Университеты, сами преподаватели высшей школы достаточно беспомощно реагировали на превращение когда-то элитного института в массовый. Непосредственная помощь преподавателей студентам на лекциях и семинарах в виде предоставления библиографий, выдержек из источников, баз данных приобретала все большие масштабы. Одновременно требования к студентам и их письменным работам постепенно, хотя и без какого-либо намеренного умысла, снижались. И все-таки в идеале занятие в университете все еще продолжало быть ориентированным на самостоятельного, хорошо подготовленного студента, который был бы в состоянии понять проблему и сориентироваться в литературе в поисках ее решения. Учебников в гуманитарных науках в Германии нет и по сей день.

Все это в значительной мере увеличивало квоту тех, кто так и не заканчивал и бросал учебу. Политика же в области высшей школы сводила все в основном к «качеству обучения», т.е. к вопросу преподавательских кадров. Вероятно, это не было столь уж обоснованным. Однако, со своей стороны, на семинарах преподаватели имели дело с таким количеством студентов, что какая-либо более интенсивная, тесная работа с ними была совершенно исклю-

чена. Даже главный семинар, самое важное занятие на гуманитарных факультетах, часто посещало более 100 человек. Неудивительно, что педагоги в такой ситуации мирились с иллюзией, что студенты сами как-нибудь справятся со своими проблемами.

Решением, сколько-нибудь соответствующим сложности проблемы, такой подход не стал. Опустевшие кассы федеральных земель, на попечении которых находятся университеты Германии, а также необходимость усилий по европейской интеграции системы высшего образования дали толчок к переменам. Нехватка денег на образование на уровне федеральных земель, а также интернациональная конкуренция на рынке труда категорически требовали от выпускников сокращения продолжительности обучения, а императив интеграции высшей школы в рамках Европы вызвал необходимость в общих, унифицированных учебных стандартах. Таковые и были в центре дискуссии представителей различных европейских высших школ в конце 1990-х, начиная с конференции в Болонье (1999). В качестве главного инструмента универсализации системы образования были предложены так называемые «кредиты», объединенные сегодня в систему трансферов (европейскую систему кредитных трансферов, ECTS) и согласованные в ходе многих встреч руководителей различных европейских университетов. Основной целью их введения было стремление содействовать мобильности студентов в рамках общеевропейского пространства на основе формального уравнивания ступеней обучения в университетах разных стран и их («кредитной») оценки. Хотя речь при этом шла не о межгосударственном соглашении, эти договоренности приняты сегодня почти во всех европейских странах, большая часть из них уже внедрена в жизнь.

Что касается финансирования высшей школы и связанных с ним проблем, то здесь следует заметить, что ответственные за него правительства земель Германии пока не ввели никаких ограничений на продолжительность обучения и, вероятно, по политическим причинам не хотят вводить их. Университеты, впрочем, и не имеют права налагать какие-либо санкции в связи с долгой учебой и тем более эксматрикулировать (т.е. исключать). Единственным косвенным средством, позволяющим хоть как-то изменить ситуацию, являются налоги, выплачиваемые «вечными» студентами, прибегающими к всевозможным ухищрениям и лазейкам, дабы задержаться в университете. Эффект от этих налогов не особенно велик, так как их реальное финансовое наполнение не столь существенно, к тому же, как и везде, есть исключения из правил. И все же введение налога на учебу способствовало тому, что многие студенты, числящиеся таковыми формально ради разного рода социальных послаблений (так называемые «мертвые души»), покинули университет. Да и «гости», вольнослушатели более старших возрастов, раньше посещавшие занятия из интереса, будучи на пенсии, не склонны теперь платить за то, чтобы формально числиться в университете.

Пока это не привело к существенному сокращению учебной нагрузки и освобождению занятий от массовой посещаемости. Ответственные за сферу образования политики предпочитают перенести заботу об экономии университетских средств на сами университеты. Поэтому все мероприятия в этом направлении нацелены на выделение университету некоего «общего бюджета». Это означает отход от прежней системы указаний из центра относительно штатного расписания и целевых средств, предназначенных университету. Раньше его финансирование опиралось на заявки, конкретные потребности. Вместо этого университетам будет предоставлена определенная фиксированная сумма, которая изначально ориентирована на сокращение в сравнении с предыдущими отчислениями. Университеты могут и должны теперь распоряжаться деньгами самостоятельно, по своему усмотрению, без оглядки на строго прописанные статьи расходов. Без сомнения, эта ситуация в некотором смысле развязывает университету руки, дает ему известное пространство для действий. Таковое пространство видится относительно большим еще и потому, что одновременно с этим существенно снижается жалование новых профессоров – на 25–30 % по отношению к заработкам профессоров, уже имеющих контракт с университетом. Правда, у новых профессоров есть возможность повысить свое жалование в случае вступления в должность декана, привлечения больших средств со стороны и др., однако все эти возможности выглядят скорее гипотетическими.

Персональные выплаты составляют львиную долю университетских расходов. Поэтому сокращение жалования профессоров высвобождает значительные средства, которые университет может использовать на другие цели. Оплата труда прежних профессоров (шкала «С» единой тарифной сетки служащих) предусматривала планомерное повышение зарплаты до определенной границы в рамках профессорской карьеры. Оплата новых профессоров (шкала «W» тарифной сетки) построена иначе. Молодые профессора не старше 30 лет, сегодня могут рассчитывать на зарплату большую, чем это предусмотрено старым тарифом. Однако эта зарплата не будет расти, а потому ее денежное выражение в следующие 30 лет станет гораздо менее привлекательным в сравнении с прежней. Соответственно и размер пенсий будет меньшим. Но, к примеру, из 1600 преподавателей и научных сотрудников в Рурском университете Бохум 350 профессоров, и среди них нет практически никого, кто бы был моложе 30 лет). Размер налога на учебу в настоящее время, в отличие от России, не играет сколько-нибудь заметной роли в бюджете высшей школы Германии. И в ближайшие годы эта ситуация не изменится, даже если налог придется платить всем студентам. Налог слишком уж невелик. Трудно себе представить, что в обозримом будущем в Германии он достигнет уровня, сравнимого с американским. Налог на учебу при определенных обстоятельствах мог бы способствовать сокращению числа студентов, если бы был более высоким. Но целью реформы не является его

повышение. Иначе это отчасти девальвировало бы имеющиеся успехи в деле демократизации германских университетов.

Поэтому освободить университеты от перегрузки можно посредством регламентации количества семестров обучения и сокращения продолжительности учебы в них. Это, в свою очередь, должно быть достигнуто благодаря введению последовательных ступеней обучения, бакалавриата и магистратуры. Для обучения на первой ступени отводится 3 года, в магистратуре – еще 2 (4 семестра). Для окончания университета может быть предоставлен дополнительный семестр. Ступени обучения поделены на модули, в каждый из которых заложены два-три связанных между собой учебных курса разных университетских преподавателей.

Эти новые этапы обучения имеют строгие ограничения во времени, для них характерен постоянный контроль за успеваемостью студентов. Для каждого модуля в рамках одной ступени обучения предусмотрено определенное количество образовательных «кредитов». Чтобы пройти обе ступени, требуется собрать определенную сумму этих «кредитов».

Получение «кредита» означает успешное окончание предписанного модуля. Успеваемость же каждого конкретного студента и в дальнейшем находит свое отражение в оценках. «Кредиты» же показывают место конкретного модуля в учебном плане бакалавриата или магистратуры. «Кредиты» не фиксируют достижения отдельных студентов, они лишь позволяют формально сопоставить результаты учебы на различных ее уровнях. Цель «кредитов», как сказано выше, – формально уравнивать требования систем образования различных стран, тем самым содействовать мобильности студентов. Так, чтобы они могли без особых проблем и, в первую очередь, без потери времени пройти часть своей учебы в чужой стране или даже в нескольких странах. Признание оценок и «кредитов», полученных в других университетах и странах, гарантируется независимо от того, где студенты сдавали свой экзамен.

Еще важнее, чем эффект мобильности, стимулируемый болонскими соглашениями, строгая регламентация и контроль за учебным процессом. Для русских студентов это всегда было самым собой разумеющимся. В то время как для немецких – исторически изжившим себя явлением. Ведь до сих пор не было никаких ограничений на продолжительность обучения и сохранился практически один единственный настоящий экзамен, выпускной. Иных, промежуточных экзаменов, привязанных к определенному сроку их сдачи, по ходу учебы не было. Со времени реформ 1960-х эти приуроченные к окончанию семестра контрольные экзамены уступили место экзаменам, сдаваемым «по ходу учебы». Это означало, что успешное окончание семинара по специальности приравнивалось к сдаче «промежуточного экзамена», который более не являлся экзаменом в настоящем смысле. В новой же системе почти каждый учебный курс в рамках модуля должен завершаться экзаменом. При неудачной сдаче

хотя бы одной его части модуль не считается завершенным. Лишь при успешном окончании модуля можно приступить к изучению следующего.

Даже с содержательной точки зрения учебный процесс несколько видоизменился. Вплоть до достижения степени бакалавра требования к студентам более не приравниваются к требованиям, стоящим перед будущими учеными. Речь в данном случае идет главным образом о передаче основополагающих знаний по специальности и развитию способностей к их самостоятельному применению с помощью критического подхода к литературе. Стадия бакалавриата рассчитана на 6 семестров (3 года).

В отличие от России, во многих немецких университетах на первой ступени, в бакалавриате, обязательно изучать две специальности. Только на второй ступени, в магистратуре, студент вправе решить, хочет ли он сконцентрироваться на одной специальности или нет. Для будущих учителей на уровне гимназии и дальше обязательным остается обучение по двум предметам, преподаваемым в школе. Исходя из этого, университеты могут учитывать в учебном процессе свои особые требования, а также предложения. Студенты же получают определенную свободу выбора, не ограничивающуюся обязательными занятиями. Безусловно, очень важно ориентировать учебный процесс на практику. Она является обязательной. На первой стадии учебы, до окончания бакалавриата, студенты проходят ее, например, на предприятиях различных отраслей хозяйства, в редакциях газет, на радио и телевизионных каналах, в издательствах, музеях, архивах и др. учреждениях.

Цель практики – дать студентам представление о тех предприятиях, заведениях, организациях, которые по своему профилю соответствуют их специальности и в которых они, возможно, будут впоследствии искать работу. Школы как место проведения практики принимаются во внимание только на второй ступени обучения. Те студенты, которые намерены связать себя с преподавательской деятельностью в школе, должны пройти в ней практику. Поиск мест для проведения студенческой практики отнимает много времени и энергии не только у преподавателей, но и у самих студентов; но издержки подобного рода имеют смысл, поскольку выпускники исторических факультетов все в меньшей степени имеют будущее как педагоги. Соответственно, студенты должны получить гибкое образование.

Будет ли достаточным для рынка труда диплом бакалавра, пока еще неясно. Ответ на этот вопрос даст сама жизнь. Опыт университетов в данном случае невелик. Но есть признаки того, что предприятия и учреждения все таки признают относительно юный возраст выпускников бакалавриата, их знания и навыки, несмотря на то, что те не могут по праву считать себя действительно профессиональными историками. И все-таки есть уверенность в том, что специальные профессиональные навыки выпускники бакалавриата смогут усвоить, опираясь

на полученные знания. При этом более низкие запросы к зарплате со стороны выпускников бакалавриата играют не последнюю и не столь уж маловажную роль.

До некоторых пор массовый, но с окончанием бакалавриата существенно убавившийся поток студентов продолжает свое обучение в магистратуре. Этот этап регламентирован так же, как и бакалавриат, и в своих модулях разделен на соответствующее количество «кредитов». Занятия в магистратуре нацелены на то, чтобы развить способности студентов для самостоятельной научной деятельности либо для работы в качестве учителя гимназии. Как следствие, требования к письменным работам на этой стадии обучения существенно выше. Как и на первой ступени, продолжительность обучения здесь ограничена, до 4 семестров (2 лет). Следующая ступень, на которую переходит еще меньшее количество студентов, подразумевает защиту диссертации. В новых условиях эта стадия еще должна получить свою более детальную проработку.

Введение новой трехступенчатой системы обучения (бакалавриат – магистратура – кандидатская диссертация) не решает, Впрочем, все проблемы университетского образования. Среди них необходимо упомянуть следующие:

1. Со знанием иностранных языков, как это было и раньше, на бумаге дело обстоит лучше, чем на практике. Только с английским ситуация более или менее удовлетворительная. Между тем учебная программа требует еще и знания латыни, а также второго живого языка по выбору. И здесь как раз наблюдается существенный дефицит.
2. Знание студентами фактического материала также оставляет желать много лучшего. В любом случае передаче «позитивных знаний» в немецких университетах уделялось, очевидно, меньше внимания, чем в русских. Воспитание способностей к самостоятельному усвоению знаний всегда стояло на первом плане.
3. Число слабых студентов на второй стадии все-таки слишком велико. По политическим причинам в настоящее время невозможно отстранить более слабых выпускников бакалавриата от продолжения учебы в магистратуре. Каждый выпускник бакалавриата имеет право учиться и дальше. Наряду со студентами способными, хорошо успевавшими и раньше, в магистратуре немало студентов слабых, ведь им трудно сразу после окончания бакалавриата найти работу по специальности. Однако эти более слабые студенты, как это было всегда и везде, требуют к себе большего внимания и опеки. От этого страдает образование хороших студентов.
4. И все же не только по этой причине отношения между преподавателями и учащимися в немецких университетах напряженные. В Рурском университете, например, постоянно из года в год растет число тех, кто начинает учиться по специальности «история». В ноябре 2005 оно достигло почти 300 (если быть точным, 294) че-

ловек. Общее же количество студентов, для которых история является первой специальностью, составило 1110 человек. К этому следует добавить около 1300 человек, для кого история – вторая или третья специальность. Притом число вузовских преподавателей сокращается год от года. В настоящее время на всех ступенях обучения их всего 35 (тех, кто официально входит в штат). По достижении каким-либо профессором пенсионного возраста из соображений экономии его место на протяжении одного семестра остается вакантным, так что реально педагогов в университете еще меньше. Между тем в связи с перестройкой учебного процесса в рамках болонской реформы и введением новых «промежуточных» экзаменов учебной нагрузки заметно прибавилось. Поэтому на индивидуальную работу со студентами, столь необходимую и желательную, остается еще меньше времени.

5. Два года назад еженедельная учебная нагрузка на одного штатного преподавателя университета увеличилась на один час. Так, профессора должны теперь преподавать девять вместо восьми часов в неделю, как это было раньше. И все равно учебные планы можно выполнить только благодаря привлечению неоплачиваемых преподавателей со стороны. Речь в данном случае идет о квалифицированных специалистах, ученых, которые работают вне стен университета. Если они защитили вторую диссертацию (Habilitation) и для них важно иметь титул приват-доцента или экстраординарного профессора (таковым обладают, как правило, директора архивов, музеев и др.), то они даже обязаны бесплатно преподавать два часа в неделю. Другие, работающие в университете безвозмездно по разным причинам ради карьеры или научного престижа – сами хотят преподавать в университете.

Если смотреть в будущее, то обеспечение учебного процесса неоплачиваемыми коллегами со стороны, конечно же, не может решить проблему принципиально. Либо должно быть увеличено количество штатных преподавателей, либо сокращено число студентов. Во многих университетах обязательно будет введена вступительная квота на факультеты, пользующиеся популярностью. Так, как это, например, произошло в Бохуме на историческом факультете. В российских же университетах прием новых студентов всегда был ограничен, а их отбор регулировался вступительными экзаменами. В Германии на гуманитарных факультетах до сих пор подобное было редким исключением. Между тем превращение университета в массовое учебное заведение и в Германии сделало актуальной дискуссию о необходимости вступительных экзаменов, так как увеличение числа университетов, как это было в 70–80-е гг. XX в., сегодня представляется невозможным.

Демократизация университета как такового и его превращение в массовый привело, таким образом, к последствиям, за которые пришлось заплатить свою цену. Перевод образования на две ступе-

ни, затеянный в последние годы, – попытка решить проблему массовости за счет регламентации процесса обучения и сокращения его продолжительности. Без сомнения, мы идем в правильном направлении, и «интернационализация» ступеней образования на основе Болонского процесса уже содействовала тому, что университетское образование в определенном смысле стало походить на «школу». Но что при всех этих стремлениях к решению проблем массового университета было обойдено, так это меры по воспитанию и образованию элиты, необходимость чего признают сегодня и политики. Ведь на протяжении последних лет приоритет соблюдения основных принципов демократии и социальной справедливости делал нелегитимным поощрение воспитания интеллектуальной элиты в университете в принципе и полностью вытеснял эту тенденцию на периферию системы образования.

В свое время уже была предпринята попытка создать «элитные университеты» в Германии. Она сопровождалась горячими идеологическими спорами на этот счет. И только несколько месяцев назад на конкурсной основе были отобраны десять университетов, в распоряжение которых должны быть предоставлены дополнительные средства для этих целей. Ведь совершенно очевидно, что главным образом именно по причине денежного дефицита университеты не могут быть все одновременно переведены в разряд «элитных». На протяжении пяти лет каждый из избранных университетов будет получать 50 миллионов евро ежегодно сверх обычных выплат. Таким образом, на протяжении пяти лет на финансирование «элитных университетов» будет израсходовано дополнительно 2,5 миллиарда евро.

Если иметь в виду, что, например, Рурский университет насчитывает 32000 студентов и 1600 штатных сотрудников при годовом бюджете около 360 миллионов евро (расходы на университетские клиники прописаны отдельной строкой), то эти 50 миллионов евро дают увеличение бюджета приблизительно на 14 %. Это достаточно большие средства, но, во-первых, выделенные на ограниченный срок, а во-вторых, все же слишком незначительные для того, чтобы весь университет сделать «элитным». Речь в данном случае может идти о приоритетном развитии отдельных факультетов или исследовательских центров, которые в дальнейшем могли бы способствовать подъему других, уже существующих при университете факультетов и институтов. И остается лишь сомневаться в том, что именно гуманитарные специальности, чей авторитет в обществе вследствие неясной их «полезности» все время находится под угрозой, смогут выиграть от этого, даже если принять во внимание, что «книжные науки» в сравнении с естественными и инженерными науками «более дешевые».

Конечно же, эти средства прямо или косвенно окажут позитивное воздействие на развитие конкретных дисциплин. Собственно, и введение налога на учебу в условиях финансовой нужды в университетах принесло бы существенное облегчение. Но с политической точки зрения этот шаг выглядит весь-

ма спорным и плохо подготовленным. Элитным университетам нужны совершенно иные бюджеты, с тем чтобы они могли поддерживать высокие стандарты, которые в Германии еще нужно выстроить. Здесь уместно привести пример хорошо известного автору, действительно «элитного университета», Стэнфордского в Калифорнии. В нем в текущем учебном году (2005–2006 гг.) проходит обучение 14600 студентов, что составляет менее 50 % от числа студентов Рурского университета. При этом бюджет первого (на 2004–2005 гг.) – около 2,6 миллиардов долларов США (тоже без учета расходов на университетские клиники). Только налоги на учебу, выплачиваемые студентами, образуют 19 % всего бюджета Стэнфордского университета (сведения за 2004–2005 гг.), что-то около 500 миллионов долларов США, т. е. практически таков весь бюджет Рурского университета.

Это колоссальные суммы. При всем этом соотношение преподавателей и студентов в Стэнфорде

иное, 1 к 9 (кстати, из 1775 преподавателей в нем 974 штатных профессора разных категорий: full and associated professors). Соответственно и индивидуальная работа со студентами там ведется более интенсивно, а исследования всячески поощряются, им оказывается всевозможное содействие. Все эти цифры несопоставимы друг с другом, немецкие университеты никогда не будут располагать подобными финансовыми возможностями. Впрочем, и такой налог на учебу, как в «элитных» американских университетах (в Стэнфорде 30000 долларов США в год, не считая расходов на проживание), в Германии в обозримом будущем немыслим. Достижения процесса демократизации немецких университетов должны оставаться необратимыми. При этом Германия много выиграла бы, если бы, по меньшей мере, на уровне университета как такового, а не только «элитных» университетов, воспитание элиты снова получило бы свое естественное, законное место.