



В.С. Автономов
М.Е. Дорошенко
О.О. Замков

ВЫСШЕЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ТРУДНЫЙ ПУТЬ К МИРОВОМУ УРОВНЮ

В незатухающей дискуссии о сравнительной ценности российского и западного образования, порождаемой попытками реформ в данной области, сторонники самобытности обычно опираются на успехи российского математического и естественнонаучного образования, традиционно пользующихся уважением во всем мире. К ним можно добавить некоторые другие образовательные отрасли: музыкальное, театральное образование и т.д. Выпускники российских вузов этих профилей, а также те их преподаватели, которые в достаточной степени владеют иностранными языками, обычно легко находят работу за рубежом, что и ведет к пресловутой «утечке мозгов». Очевидно, что мозги специалистов упомянутых профилей — вполне конкурентоспособный товар на мировых рынках.

Столь же очевидно, что этого нельзя сказать об отечественном образовании в области общественных наук, и в частности экономическом, которое до сих пор не может полностью преодолеть наследие коммунистической эпохи, отчасти даже усугубленные проблемами, возникшими в эпоху реформ. Это наследие и эти проблемы слишком многообразны и обширны, чтобы с ними можно было справиться, переведя несколько западных учебников вводного и даже продвинутого уровня.

На приближение российского экономического образования к международным образцам были направлены многочисленные проекты международных организаций (прежде всего, недавно завершившийся Инновационный проект развития образования Все-



мирного банка¹ и проекты TACIS и TEMPUS Европейского союза и частных благотворительных фондов, таких как Институт «Открытое общество»² и Фонд Форда). Экономическому образованию, формирующему людей, способных эффективно действовать в условиях рыночной экономики, естественно, уделялось наибольшее внимание спонсоров. Сейчас, по завершении всех этих программ, становится очевидно, что сделано очень многое — «громада двинулась и рассекает волны».

Однако и теперь вопрос о том, как догнать западноевропейские и североамериканские университеты по части содержания и методики экономического образования, не только не снят с повестки дня, но и, кажется, не стал менее острым. В настоящее время остроту ему придает провозглашенное участие России в Болонском процессе. Очевидно, что, если мы хотим, чтобы это участие стало реальным, а не ограничилось спешным переименованием сегодняшних специалистов в завтрашних магистров, нам следует вернуться к содержательным вопросам и выяснить, что же мешает приняться на нашей почве тому экономическому образованию, которое существует в большинстве стран мира и достаточно прочно укоренилось в бывших социалистических странах Центральной и Восточной Европы, Прибалтике, а также Китае — стране, с которой нас часто призывают брать пример по части самобытности.

Для того чтобы адекватно оценить проблемы современного российского высшего экономического образования, необходимо рассматривать и особенности этой области образования в предшествующий период, включая советский. В области образования, которая сама по себе является достаточно консервативной, известный в экономической теории феномен «зависимости от пройденного пути» (path dependence) проявляется вполне отчетливо, особенно в России, выбравшей не шоковый, как страны Центральной и Восточной Европы, а поэтапный путь реформирования образования.

В отличие, например, от политологического образования, образование экономическое создавалось в России не с нуля. Оно имело свои традиции, опиралось на достаточно обширное научное сообщество, включающее как исследователей, так и вузовских преподавателей. Эти традиции сложились в советский период и в большой мере продолжают оказывать серьезное влияние на современное положение в данной сфере. Однако направление, в котором работали

1 См. Преподавание социально-экономических дисциплин в высшей школе: национальные ориентиры и мировой опыт. М.: НФПК, 2001.

2 См. Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в вузах России. Аналитический доклад / Под ред. Л.Г. Ионина. М.: Логос, 2003.



В.С. Автономов, М.Е. Дорошенко, О.О. Замков
Высшее экономическое образование в России: трудный путь к мировому уровню

советские экономисты, не приближало, а скорее отдаляло их от основного вектора развития мировой экономической науки и экономического образования, так что положение здесь в каком-то смысле является даже более трудным, чем в преподавании совершенно новых наук. Это можно сказать как о теоретических, так и об инструментальных и прикладных дисциплинах.

Теоретические дисциплины в советской высшей школе были представлены, в первую очередь, курсами политической экономии капитализма (домонополистическая и монополистическая стадии) и социализма. В лучших советских университетах студентам удавалось, слушая курс политэкономии капитализма, а также посещая спецсеминары по «Капиталу», приобрести опыт самостоятельного изучения «Капитала» Маркса, который бесспорно относится к памятникам истории мировой экономической науки. Однако в большинстве случаев студентам преподавался упрощенный догматический марксизм по учебникам. Даже в области марксоведения советские экономисты отставали от своих западных коллег, не скованных необходимостью придерживаться официально принятой трактовки марксистского Священного писания. Но гораздо хуже дело обстояло с курсом политэкономии империализма, в котором теория строилась на популярном очерке В.И. Ленина «Империализм как высшая стадия капитализма», и тем более с разделом о социализме, где схоластические рассуждения вились вокруг очередного основополагающего партийного документа.

В итоге и у преподавателей, и у студентов формировался образ экономической теории как в лучшем случае схоластической дисциплины, принципиально не имеющей ничего общего с реальностью и не поддающейся какой бы то ни было эмпирической проверке. Как известно, свой критерий научности, связанный с возможностью эмпирического опровержения гипотез, Карл Поппер сформулировал, имея в виду в качестве примеров «ненауки» марксизм и фрейдизм. Такое отношение к теории способствовало тому не критическому восприятию неоклассического «мейнстрима», которое впоследствии распространилось в российских вузах. Если же говорить о традиционном материале современных курсов макро- и микроэкономики, составляющих содержание экономической теории, изучаемой в университетах «остального мира», то можно сказать, что разве лишь отдельные фрагменты курса микроэкономики, описывающие, например, поведение индивидуального потребителя, иногда включались в курсы экономико-математического моделирования, да и то такие их элементы, как, например, понятие функции полезности, подвергались резкой идеологической критике.



Особо следует остановиться на курсах, которые обучали студентов «математическим методам исследования экономики» и входили в учебные планы по специальности «Экономическая кибернетика». Традиционно сильная математическая подготовка советских студентов, казалось бы, давала им возможность овладеть современной экономической теорией, использующей математику и как язык, и как инструмент анализа. Однако употребление западной теории считалось идеологически неприемлемым, и советская математическая экономика искала свое поле деятельности в чрезвычайно абстрактной теории оптимального функционирования централизованной экономики, на самом деле копирующей вальрасианские модели общего равновесия. Более плодотворной была работа с идеологически нейтральными межотраслевыми балансами. Межотраслевые модели находили достаточно широкое применение как в научных исследованиях, так и в прикладных расчетах ГВЦ Госплана и других статистических центров. В обучении экономистов-математиков межотраслевые методы также присутствовали, однако они являлись лишь инструментом, позволявшим проводить довольно узкий спектр прикладных расчетов и неспособным сколько-нибудь полно представить цели и механизмы развития экономики.

Адекватное преподавание статистических дисциплин осложнялось закрытостью и недостоверностью советской статистики и, кроме того, принципиальными отличиями методик формирования экономических показателей, делавших их несопоставимыми с показателями других стран. Так, первые официальные данные по ВВП появились в СССР лишь в 1988 г., а до этого использовались макропоказатели, относившиеся лишь к сфере материального производства и включавшие двойной счет. Математическая статистика преподавалась как чисто формальная дисциплина, не имевшая ничего общего с прикладными расчетами, а курс «общей», или «экономической», статистики не предполагал использования серьезных формальных методов и имел сугубо идеологическую направленность. Почти отсутствовала в учебных планах советских экономических вузов и факультетов эконометрика — дисциплина, обеспечивающая связь между теоретическими построениями и статистическими данными и способная дать базу для серьезных качественных выводов на основе прикладного анализа взаимосвязей экономических показателей. Власть не нуждалась в таких выводах и боялась их.

Что касается прикладных экономических дисциплин, то преподавание их отвечало потребностям плановой советской экономики. Однако в отличие от западных университетов эти дисциплины никак не были связаны с экономической теорией, что делало их



В.С. Автономов, М.Е. Дорошенко, О.О. Замков
Высшее экономическое образование в России: трудный путь к мировому уровню

в лучшем случае поверхностно-описательными. Если же прикладные (чаще всего — отраслевые) экономические курсы пытались опираться на общие теоретические догматы марксизма, то они становились абсолютно ущербными: например, курс экономики непроизводственной сферы мог быть практически полностью посвящен обсуждению непроизводительного характера труда в непроизводственной сфере.

В целом можно констатировать, что экономическое образование в советских вузах слабо пересекалось с тем, что понималось под экономическим образованием по другую сторону железного занавеса. Советские экономисты, за исключением отдельных представителей математической экономики, не принадлежали к мировому научному сообществу, не говорили на его языке. Сложившаяся ситуация несколько напоминала ту, что возникла в Германии в 1900-е — 1940-е гг., когда господствующие позиции в немецких университетах занимали представители исторической школы, а приверженцам неоклассики практически невозможно было получить профессорскую кафедру. Задачу возвращения России в мировое экономическое сообщество нельзя было решить без широкомасштабного заимствования западного опыта экономического образования.

В модернизации экономического образования в странах с переходной экономикой и в приближении его к мировому уровню можно выделить две стратегии, которые в идеале должны дополнять друг друга. Первая из них, которую можно назвать радикальной, заключается в создании «с нуля» новых образовательных учреждений, с самого начала ориентированных на ведущие западные образцы. Эти учреждения в дальнейшем выступают как центры, распространяющие стандарты качества образования на всю страну. Ввиду отсутствия достаточного количества квалифицированных отечественных преподавателей работать в этих учреждениях вначале могут западные профессора. Для того чтобы установить для них привлекательную оплату, выделяются целевые средства из государственного бюджета или международных благотворительных фондов. Поскольку такое образование является очень дорогим, размеры такого центра качества, то есть количество обучающихся в нем студентов, очень ограничены. В одной стране таких центров не может быть больше одного-двух. В России такого рода центром в области экономического образования является Российская экономическая школа (РЭШ), в Чехии — институт CERGE-EI, в Венгрии — соросовский Европейский университет.

Если упор делается на радикальную стратегию, то все прочие учреждения экономического образования принудительно закрыва-



ются — либо им предоставляется «выплывать» самостоятельно. В странах Центральной Европы, ранее принадлежавших к социалистическому лагерю, прежним преподавателям просто запрещался доступ в аудитории, исследовательские институты в области социально-экономических наук закрывались. Особенно яркий пример подобной практики можно найти в бывшей ГДР, где жестко действовал фактический запрет на профессию для старых преподавательских и научных кадров, даже для тех немногих из них, кто работал на мировом уровне. В аудиториях их заменили так называемые «профессора Люфтганзы», которые «вахтенным методом» прилетали преподавать из западных земель ФРГ.

В небольших и широко открытых для международных обменов странах вроде Чехии перестройка экономического образования по радикальному образцу имеет шансы на успех. Но в крупных государствах с ограниченной мобильностью населения, каковым является Россия, радикальный путь должен быть дополнен эволюционным: совершенствованию подлежит широкий круг институтов экономического образования, находящихся в разных регионах страны. Такое совершенствование может быть только постепенным и негладким, поскольку осуществлять его приходится силами местных преподавателей, постепенно повышающих свою квалификацию, и за счет притока молодых выпускников тех же вузов, прошедших подготовку в западных или столичных университетах.

Роль
государственной
политики

В любом случае большое значение имеет государственная политика, направленная на реформирование экономического образования. В России, как и во многих других странах СНГ, реформа образования проходила без активного направляющего воздействия со стороны государства. Политику Министерства образования Российской Федерации в области экономического образования (как высшего, так и среднего) трудно назвать целеустремленной и последовательной. Здесь наша страна сильно отличается, в частности, от Китая, который пошел на решительное внедрение в университеты преподавания западной экономической теории, не жалея также средств на обучение китайских студентов за границей, в первую очередь в США¹.

С одной стороны, общее отношение министерства к экономическому образованию как таковому было довольно прохладным — предмет «экономика» неохотно допускали или даже выбрасывали из учебных планов средних школ. Причиной, как нам представляется, было отрицательное отношение образовательного сообщества

¹ См. Chow G. The teaching of modern economics in China // Comparative Economic Studies. Vol.XLII, N 2, 2000.



к российским рыночным реформам, ответственность за все издержки которых часто возлагали на экономистов.

С другой стороны, в условиях хронического недофинансирования сферы образования из государственного бюджета министерство позволяло и школам, и вузам идти навстречу растущему спросу на экономическое образование. В первые годы рыночных реформ рынок экономического образования характеризовался существенным превышением величины спроса над величиной предложения. Спрос сдвинулся от инженерно-технических специальностей к тем, которые могли найти непосредственное применение в нарождающейся рыночной экономике — экономическим, юридическим, управленческим.

При этом экономическое образование фактически являлось доверительным благом — его потребители страдали от серьезной асимметрии информации. Что такое хорошее экономическое образование, потребитель не знал. Этому рынку свойственны многие черты «неблагоприятного отбора» (*adverse selection*). Вузы, которые не способны дать серьезную подготовку, прикладывают существенные, порой даже агрессивные усилия по продвижению своих услуг на рынок, в то время как более сильные учебные заведения, считая, что их имя и репутация говорят сами за себя, не ведут сколько-нибудь серьезной пропаганды. В результате потребитель, не обладающий достаточной информированностью, выбирает более слабый вуз, который только укрепляется в убеждении, будто привлекать студентов нужно не повышением качества образования, а усилением рекламной кампании.

Существует на рынке высшего экономического образования и риск недобросовестного поведения (*moral hazard*), который вызван непрозрачностью финансовой деятельности вуза для студентов и их родителей. Нередки случаи, когда с разрешения Министерства образования экономические факультеты возникали в вузах любого профиля, стремившихся компенсировать отток абитуриентов с их профильных специальностей и недостаточное бюджетное финансирование. Если учесть, что квалифицированных преподавательских кадров в нужном количестве не было даже в ведущих экономических вузах страны, то эта «ультралиберальная» политика лицензирования новых высших учебных заведений и новых образовательных программ, естественно, привела к снижению профессиональных стандартов и перепроизводству плохих экономистов, которое имеет место в России сегодня. Привлеченные средства вузы тратят не на улучшение материальной базы и повышение оплаты преподавателей с целью привлечения лучших кадров, а на дорогостоящий ремонт административных



помещений, организацию зарубежных поездок руководства, ненужные представительские расходы и т.п.

Снижение рисков, порождаемых асимметрией информации, порождает необходимость государственного регулирования рынка. Значительную роль может сыграть ужесточение правил аккредитации. Существенным шагом вперед станет разработка стандартов нового поколения.

Важным положительным аспектом деятельности Министерства по модернизации экономического образования была подготовка Государственных образовательных стандартов первого (1995) и второго (2000 г.) поколений. В странах, где существует сложившаяся точка зрения научного сообщества относительно содержания экономического образования, государство не устанавливает стандартов для высшего образования, ограничиваясь уровнем средних школ. Университеты сами поддерживают конвенциональный уровень требований, преследуя цель сохранения и укрепления своей репутации. В России, где профессиональное сообщество экономистов окончательно не сложилось — достаточно сказать, что до сих пор не существует профессиональной ассоциации, объединяющей российских экономистов, работающих в области научных исследований и преподавания¹, — ситуация была и остается совершенно иной.

Государственные образовательные стандарты выполнили важную функцию, задав общие ориентиры для перестройки российского экономического образования в направлении сближения с мировыми требованиями. При этом требования стандартов не удалось до конца согласовать — достичь компромисса между различными позициями ведущих учебно-методических объединений в данной области оказалось слишком сложно. Так, в ныне действующем стандарте 2000 г. зафиксированы два уровня требований по экономической теории: более продвинутый, отражающий позицию МГУ им. Ломоносова, и более упрощенный, который отстаивала АНХ им. Плеханова. Такой дуализм, не свойственный в принципе государственным образовательным стандартам, отражал весьма различный уровень овладения современной экономической теорией преподавателями российских вузов и различные точки зрения на возможности ее применения к российской экономике. Государственный образовательный стандарт обозначил вектор перемен, но поскольку он использовался министерством как нормативный документ при аттестации и аккредитации экономических специальностей и лицензировании образовательных программ, то возникла

¹ В существующее Вольное экономическое общество входят скорее экономисты-практики.



В.С. Автономов, М.Е. Дорошенко, О.О. Замков
Высшее экономическое образование в России: трудный путь к мировому уровню

следующая проблема: передовые вузы, действительно старающиеся достичь международного уровня, испытывали трудности в связи с отклонением от стандарта в сторону больших требований. Несмотря на разъяснения руководителей министерства, что стандарты задают минимальный уровень требований, аттестационные комиссии нередко требовали строгого соответствия букве ГОСТа и от группы лидеров.

В этой обстановке, как уже отмечалось, важную роль сыграли программы зарубежной помощи, предоставляющие возможность молодым преподавателям повысить свою квалификацию, а также обеспечившие перевод и написание российскими авторами учебников по экономическим дисциплинам. Они фактически обеспечили минимальное воспроизводство квалифицированных преподавателей экономических дисциплин в период, когда оно находилось под реальной угрозой. Представление о том, что могло бы быть без их поддержки, дает современное состояние российских научных исследований в области экономики, в финансировании которых зарубежные фонды участвовали гораздо менее охотно.

Экономическая
наука
и экономическое
образование¹

Нормальный способ интеграции науки и образования заключается в том, что последние достижения науки через некоторое время, пройдя критический отбор и систематизацию, становятся основой для учебников, по которым учится новое поколение специалистов. На высшей ступени профессионального экономического образования — в магистратуре и особенно в аспирантуре — студенты, как правило, обучаются не по учебникам, а по отобранным преподавателями статьям из научных журналов. Разумеется, желательно, чтобы преподаватель при этом сам занимался исследованиями, иначе он вряд ли сможет научить этому своих студентов. В США и Великобритании именно количество научных публикаций в реферируемых журналах является основным показателем при заключении или продлении контракта с преподавателем экономических дисциплин².

В СССР наука и образование были искусственно разведены. Фундаментальными научными исследованиями занимались, в первую очередь, исследовательские институты Академии наук, в то время как вузовские преподаватели под тяжестью учебной нагрузки

¹ См. доклад, подготовленный Государственным Университетом — Высшей школой экономики: Экономическая наука, образование и практика в России в 90-е годы. Вопросы экономики, 2001, № 1. С.84–95.

² Надо сказать, что здесь дошло до излишеств: при таких критериях оценки игнорировалось качество преподавания. Сейчас в Англии планируется ввести в употребление дополнительный показатель, оценивающий чисто педагогические компетентности преподавателей.



располагали гораздо меньшими возможностями заниматься научной работой. Играло свою роль и то обстоятельство, что идеологический пресс в высших учебных заведениях был значительно сильнее, чем в исследовательских институтах, особенно в тех, которые, прикрываясь писанием записок в ЦК КПСС, Совет Министров и другие руководящие органы, выговаривали для себя более свободный доступ к западной литературе и несколько большую свободу в обращении с идеологическими догмами, чем воспитатели молодого поколения, преподававшие в университетах (напомним, что преподаватель общественных дисциплин не мог быть беспартийным, а научный работник — мог). Однако и в советских вузах от преподавателей и студентов требовалось заниматься наукой. Достаточно частыми были конференции, действовали научные общества, советы молодых ученых и пр.

В период перестройки и рыночных реформ экономическая наука развивалась в нашей стране гораздо медленнее и с большими препятствиями, чем экономическое образование. Спрос на последнее, как уже было отмечено, значительно вырос. А спрос на фундаментальные исследования в данной области, финансируемый ранее из государственного бюджета, практически сошел на нет. Те же исследователи, которые занимались более прикладными вопросами, напротив, оказались востребованы в нарождающихся бизнес-структурах и покинули академические институты. Спрос на экономистов-аналитиков, обосновывавших меры государственной политики, предъявлялся со стороны российского правительства, но удовлетворялся не большими экономическими институтами Академии наук, а новыми компактными аналитическими центрами, которые создавали молодые исследователи, прошедшие некоторую подготовку на Западе (надо сказать, что фундаментальная подготовка в области экономической теории этим консультантам требовалась далеко не всегда). Обычно эти центры существовали на гранты западных правительств или частных благотворительных фондов, а также на средства Всемирного банка. Надо отметить, что их сотрудники почти не участвовали в образовательном процессе. В итоге можно констатировать, что сегодня преподаватели ведущих вузов знают современную экономическую теорию лучше основной массы научных работников РАН, но не умеют ее активно использовать в конкретных исследованиях, не знакомы с ее историей, методологией.

Такая ситуация сложилась не случайно. Неоклассическая экономическая теория, составляющая базу основного течения (main-stream) современной экономической науки, имеет то преимущество, что ей можно обучать на разных уровнях. Учебник неоклассической



В.С. Автономов, М.Е. Дорошенко, О.О. Замков
Высшее экономическое образование в России: трудный путь к мировому уровню

экономической теории вводного уровня, с одной стороны, корректен при данных допущениях, а с другой — операционален: на его основе можно сделать какие-то эмпирически верифицируемые выводы. Поэтому на вводном уровне преподавания экономический мейнстрим смог укорениться сравнительно легко¹. Этому способствовало и издание нескольких переводных учебников вводного уровня. Кемпбелл Макконнел и Стенли Брю — авторы одного из популярных в США вводных учебников экономики — на долгие годы стали считаться в России главными классиками современной экономической теории. Их учебник часто фигурирует в библиографиях защищаемых по экономическим наукам кандидатских и даже докторских диссертаций.

Что же касается научных исследований, то они требуют знания теории на гораздо более высоком уровне, а также владения современными методами статистического и эконометрического оценивания теоретических гипотез. Этими знаниями и умениями не владели в подавляющем большинстве ни российские ученые, ни российские преподаватели, но с последних они не спрашивались, особенно если речь шла о вводных курсах. Эта специфика отношений между экономической наукой и экономическим образованием в современной России особенно негативно сказалась на развитии магистерских программ. В продвинутых западных университетах курсы для магистратуры, а также аспирантуры (эти две ступени, которые в российских университетах жестко разделены, в университетах США и Великобритании объединены в цикл Post-graduate Studies) читаются не только по сложным учебникам, но и по научным статьям последнего времени. Надо сказать, что большинство американских и британских университетов не имеют магистерских программ, ограничиваясь подготовкой бакалавров. Что же касается элитных, так называемых «исследовательских университетов», то они, напротив, специализируются на высшей ступени экономического образования. Для того чтобы преподавать на уровне магистратуры, недостаточно досконально знать учебники и быть хорошим преподавателем. Научить приемам научного исследования — а именно такая задача стоит перед магистратурами — невозможно, если преподаватель не имеет большого опыта самостоятельных исследований. Но это — необходимое, но отнюдь не достаточное условие. Надо не только быть исследователем самому, но и уметь учить этому других. Поэтому чрезвычайно важны —

¹ При этом в чистом виде неоклассический мейнстрим — даже на вводном уровне — вначале преподавался в России далеко не везде. Гораздо чаще студентам предлагалось некоторое эклектическое собрание неоклассических и марксистских глав. Обычно данный «самобытный» предмет носил название «Экономическая теория». Иногда он «мирно сосуществовал» с микро- и макроэкономикой, читаемым по переводам западных учебников.



особенно для магистратуры — постоянно действующие научные семинары на выпускающих кафедрах. Заслуживает внимания и опыт исследовательских проектов, в которых совместно участвуют преподаватели, аспиранты, студенты. Хороший опыт таких проектов накоплен в РЭШ¹. В рамках Инновационного проекта развития образования ИПРО конкурс такого рода проектов был проведен и в ГУ-ВШЭ.

Для того чтобы поддерживать связь с международным академическим сообществом, жизненно необходимо членство российских преподавателей в международных профессиональных ассоциациях — их достаточно много и в Европе, и в Америке, и каждый может подобрать себе ассоциацию с учетом своих научных предпочтений, — а также участие в международных научно-исследовательских конференциях и семинарах в России и за рубежом. Участие российских экономистов в зарубежных конференциях часто происходит в ранге слушателей, а не приглашенных докладчиков. Это связано с общим недостаточно высоким уровнем экономических научных исследований, проводимых в России. Тем не менее участие в международных конференциях, даже в ранге слушателей, позволило преподавателям российских вузов собрать значительный объем материалов для развития своих курсов, познакомиться с уровнем и направлениями ведущихся в мире научных исследований, установить личные контакты с зарубежными специалистами. Но, конечно, еще лучше, если программный комитет отберет доклад российского участника для конференции. В настоящее время наиболее благоприятная ниша для российских участников связана с проблемами переходной экономики, но интерес к этой проблематике в мире заметно слабеет. Видимо, имеет смысл переходить к общезначимым проблемам, иллюстрируя их на российском материале, чтобы не отказываться от своих конкурентных преимуществ.

Учебные планы

За годы реформ в российском экономическом образовании произошли значительные сдвиги. Многие работодатели усвоили, какого рода знания должны получить в университете соискатели вакантных должностей. Если еще десять лет назад при приеме на работу от специалиста не требовалось ничего, кроме «корочек» диплома, то теперь работодатели часто запрашивают и лист-вкладыш с перечнем прослушанных курсов и оценками. Нередки случаи, когда

¹ См. Полтерович В.М. Исследование в магистерской программе: опыт Российской Экономической Школы // Экономическая школа. Аналитическое приложение 1. СПб, 2002.



поступающим на работу устраивают, помимо собеседования, еще и квалификационный экзамен. Чтобы обрести приличный рейтинг, высшим учебным заведениям пришлось вводить в учебные планы востребованные работодателями дисциплины в надлежащем объеме. Способствовали модернизации учебных планов также стандарты второго поколения при всем их несовершенстве и непоследовательности, а также реализация крупных международных проектов, особенно ИПРО, в котором это направление было одним из ведущих.

В происходившей в последние годы модернизации учебных планов можно отметить следующие направления:

1. Укрепление базовых курсов, составляющих «ядро» соответствующих образовательных программ. В программах подготовки экономистов это, в первую очередь, курсы микроэкономики, макроэкономики и эконометрики.

2. Сокращение количества и объема второстепенных курсов, не относящихся к «ядру» программы. Это, прежде всего, узкоспециализированные курсы (типа отраслевых экономик), конкретные знания по которым могут быть легко получены и правильно интерпретированы специалистом, получившим фундаментальные знания. Конкретная информация по этим курсам быстро устаревает и постоянно нуждается в обновлении.

3. Усиление внимания к самостоятельной работе студентов, повышение доли самостоятельной работы студентов в общем объеме учебной нагрузки.

4. Расширение возможностей выбора учебных курсов при условии реализации «ядра» программы. Для такого расширения необходимо разработать соответствующие курсы по выбору на требуемом уровне.

5. Включение в учебные планы магистратуры научных семинаров.

6. Реализация кредитной системы с целью обеспечения международной сопоставимости российских образовательных программ.

Эти направления можно проиллюстрировать опытом некоторых ведущих российских университетов.

Например, в Государственном университете — Высшей школе экономики, где на уровне бакалавриата направления «Экономика» реализуются две программы (факультета экономики и Международного института экономики и финансов), укрепились курсы «ядра» программы (1000–1200 часов в сумме на микро- и макроэкономику и 270 на эконометрику в сравнении с 600 и 170 по ГОС). На факультете экономики изучение микро- и макроэкономики сейчас начинается сразу на промежуточном уровне и проходит лишь один цикл при сохранении общего числа часов, что позволяет обеспечить



весьма глубокий уровень изучения каждой темы и курса в целом. В МИЭФ изучение микро- и макроэкономики завершается на промежуточном уровне, и, в силу требований программы Лондонского университета (все студенты МИЭФ обучаются по программе двух дипломов), происходит в течение трех лет. Курс эконометрики в МИЭФ в период реализации ИПРО существенно расширился (два семестра вместо одного) и вместе с курсами математической и прикладной статистики и анализа временных рядов представляет собой один из наиболее глубоких и эффективных инструментальных блоков на бакалаврских программах по экономике общей (не экономико-математической) ориентации.

Общее количество курсов в учебных планах сократилось примерно до 35 на факультете экономики ГУ-ВШЭ и до 30 — в МИЭФ в результате укрупнения ряда курсов.

В магистратуре экономического факультета экономики ГУ-ВШЭ дисциплины «ядра» преподаются на продвинутом уровне, но профилируются в зависимости от особенностей магистерской программы. Так, например, курс «макроэкономика-3» для магистерской программы «Институциональный анализ» и для программы «Финансы» содержит разный набор тем и акцентов. В магистратуре экономического факультета МГУ в 2004 г. был принят новый учебный план, в котором резко сокращено количество аудиторных часов (ни по одному курсу их количество не превышает 28), зато сильно увеличено число часов самостоятельной работы (не менее 68). В 2000 г. суммарное количество обязательных аудиторных часов в бакалавриате составляло 4024 часа. Доля самостоятельной работы в учебных планах ГУ-ВШЭ выросла до 55–60% от общего учебного времени. Сокращение аудиторной нагрузки стало возможным благодаря тому, что преподаватели факультета разработали многочисленные задания для самостоятельной работы студентов, а факультет смог предоставить для такой работы необходимую материально-техническую базу.

Новые учебные курсы

Новые учебные планы российских университетов в значительной мере наполняются новыми учебными курсами. Особые трудности возникли с курсами, не имевшими аналогов в прежних учебных планах. В первую очередь имеются в виду те же самые дисциплины ядра, а также ряд курсов вузовского компонента — экономика отраслевых рынков, экономика труда, экономика общественного сектора, институциональная экономика.

Преподавание таких курсов приходилось начинать «с нуля». Лишь единицы преподавателей имели возможность предварительно



пройти хоть какое-нибудь обучение. Большинству приходилось изучать предмет одновременно со студентами. Источников для подготовки было очень немного, в основном переводные учебники. Отсутствие доступа к приличным библиотекам и слабая языковая подготовка многих преподавателей исключали возможность использования других публикаций. Неудивительно, что долгое время хорошим преподавателем считался тот, кто мог более-менее прилично воспроизвести переведенный западный учебник. Такой «ученический» стиль преподавания имел очень много серьезных издержек. Учебник представляет собой упрощенную схему состояния данной науки, пересказ учебника — это упрощенная схема схемы, в которой уже трудно разглядеть черты оригинала. Отсутствие эрудиции в области экономической науки часто ставило преподавателей в тупик перед малейшими отступлениями от учебника. Например, вопросы студентов, связанные с выводом выписанных на доске формул, используемыми при этом предпосылками, связью материала курса с экономическими реалиями и т.п., часто воспринимались с раздражением, а ответы ограничивались отсылкой к учебнику. Нередки были случаи, когда правильные, но нестандартные ответы студентов засчитывались преподавателями как неправильные, так как выходили за рамки учебников.

Далее, отечественных учебников поначалу не было, да и сейчас, когда они появились во множестве, их качество не всегда удовлетворительно.

Что же касается нескольких переведенных с английского языка базовых учебников микро- и макроэкономики вводного и промежуточного уровня, которые в целом насытили первоначальную потребность в учебной литературе (это учебники Макконнелла и Брю, Самуэльсона, Мэнкью, Дорнбуша и Фишера, Бурды и Виплоша, Сакса и Ларрена, Пиндайка и Рубинфельда, Хаймана, Вэриана и другие), то они, естественно, оперируют зарубежными же экономическими реалиями, которые имеют мало общего с российскими. При работе только с этими учебниками складывалась парадоксальная ситуация, когда студенты хорошо знали структуру Федеральной резервной системы США, но не знали о том, как работает Центральный банк России; могли четко назвать денежные агрегаты ФРС, но не имели представления о российских агрегатах; могли подробно рассказать о влиянии на рынок антитрестовского законодательства США, но не знали об антимонопольной деятельности в своей стране; рассуждали о роли профсоюзов на зарубежном рынке труда, но не могли ничего сказать об отечественных профсоюзах и их функциях и т.п.



В.С. Автономов, М.Е. Дорошенко, О.О. Замков
Высшее экономическое образование в России: трудный путь к мировому уровню

Таким образом, корректное преподавание микро- и макроэкономики даже на вводном уровне утверждалось в российских вузах очень нелегко. Но и в тех вузах, где удалось наладить полноценное преподавание вводных курсов микроэкономики и макроэкономики согласно принятым в мировой практике подходам (их число в России не превышало десятка), дело не пошло намного дальше. Курсы промежуточного уровня (Микро-2 и Макро-2) старые преподавательские кадры уже прочесть не могли, не имея достаточной математической подготовки, а молодые преподаватели нуждались в дополнительном обучении.

Здесь следует отметить большую положительную роль программ международного сотрудничества и технической помощи. Прежде всего стоит назвать летние школы Лондонской школы экономики, обучающие программы Института Всемирного банка, сотрудничество университетов СНГ и Западной Европы в рамках программ TACIS и TEMPUS и Проект поддержки кафедр Института «Открытое общество» (ИОО). В последнем проекте кафедры некоторых ведущих российских ресурсных центров — Российской экономической школы, МГУ, Европейского университета в Петербурге передавали свой опыт кафедрам нескольких региональных вузов.

Более широкий охват имел Инновационный проект развития образования, осуществленный Национальным фондом подготовки кадров на средства займа Всемирного банка. В ходе этого проекта был сделан очень серьезный шаг вперед в подготовке учебных курсов и материалов по микро- и макроэкономике промежуточного и продвинутого уровня. Появились такие курсы, учебники, задачки, которые не просто излагают соответствующие разделы теории, опираясь на зарубежные издания, а базируются также и на результатах собственных научных исследований авторов. Курсы, учебники, пособия такого уровня и типа были подготовлены в МГУ им. Ломоносова, ГУ-ВШЭ, НГУ. В то же время, потребность в современных базовых учебниках продвинутого уровня сохраняется. В настоящее время в рамках ИПРО осуществляется перевод учебника Ромера (продвинутая макроэкономика) и учебника Рени и Геле (продвинутая микроэкономика).

С курсами эконометрики ситуация была несколько другой, чем с микро- и макроэкономикой. На начальном этапе, в середине 90-х годов, эконометрика в российских вузах преподавалась в основном людьми с математическим образованием. Поэтому курс был нередко перегружен чисто формальными, техническими элементами, а содержательной, экономической, прикладной составляющей уделялось недостаточное внимание. За все 1980–1990-е гг. был пе-



В.С. Автономов, М.Е. Дорошенко, О.О. Замков
Высшее экономическое образование в России: трудный путь к мировому уровню

реведен лишь один зарубежный учебник для вводного курса (Кр. Догерти) и ни одного продвинутого. Был также подготовлен один отечественный учебник промежуточного уровня (Я.Р. Магнус, А.А. Пересецкий, П.К. Катышев). В настоящее время, прежде всего с помощью проектов ИПРО, ИОО, TEMPUS, преподавание базового курса эконометрики в российских вузах продвинулось очень серьезно. Потребность в учебных материалах вводного уровня по эконометрике в целом удовлетворена; в то же время серьезно недостает материалов промежуточного и продвинутого уровня, а также специализированных материалов (анализ временных рядов, панельных данных и т.д.). Здесь вряд ли можно ожидать появления отечественных изданий, способных конкурировать с зарубежными учебниками типа широко известного учебника Грина, и поэтому потребность в переводе таких учебников на русский язык остается значительной.

В области прикладных экономических дисциплин продвижение вперед замедлялось, как это ни парадоксально, слишком сильным спросом на кадры со стороны российского бизнеса, особенно быстро растущего финансово-банковского сектора. Этот сектор поглощал большое количество выпускников (далеко не только экономистов, но и математиков, физиков и т.д.), не требуя от них ничего, кроме сообразительности и способности быстро обучаться. В этой обстановке ведущие финансово-экономические вузы страны не испытывали стимула модернизировать свои курсы, ставить их на основу современной экономической теории. Сложился глубокий разрыв между преподаванием финансовых дисциплин на Западе, где соответствующие курсы относятся к числу наиболее математизированных и технически сложных, и в России, где они обычно носят описательный характер и неразрывно связаны со сложившейся российской практикой. Есть, правда, и другая крайность — курсы по финансовой математике, читаемые российскими «чистыми» математиками и имеющие весьма отдаленное отношение к реальным финансам.

Прикладные и специализированные курсы по экономике развивались в последнее время очень активно. Сюда можно отнести курсы международной экономики, теории отраслевых рынков, денежной теории, корпоративных финансов, бухгалтерского учета, экономики общественного сектора, экономики труда, экономики развития, институциональной экономики и другие. Такого рода курсы в первой половине 1990-х гг. в российских вузах присутствовали весьма фрагментарно; столь же редкими были имеющиеся по ним учебные материалы и учебники (как переводные, так и отече-



ственные). В развитии данного спектра курсов с помощью ИПРО произошел существенный сдвиг, который однако может рассматриваться лишь в качестве начального шага. Нельзя пока еще сказать, что на рынке учебной литературы по перечисленным и другим прикладным экономическим курсам снята проблема серьезного дефицита: отечественные учебники по специализированным курсам можно пересчитать по пальцам, причем, как правило, это учебники вводного уровня. Переводных учебников также имеется, как правило, не более 1–2 на курс, что не позволяет обеспечить преподавание курсов разного уровня сложности. Развитие магистерских программ соответствующего профиля, продвинутых учебных курсов магистерского уровня, научных исследований международного уровня в области специальных экономических дисциплин остается серьезной задачей на будущее.

Любой учебный курс в экономическом вузе должен быть обеспечен не только основным учебником или пособием, но и целым спектром вспомогательных и прикладных материалов, образующих вместе с базовым учебником учебно-методический комплекс. Это руководство для студентов (Study Guide), руководство для преподавателя (Instructor's Manual), сборники задач, комплекты экзаменационных заданий прошлых лет с указаниями и решениями, задания для самостоятельной работы, тематика эссе и курсовых работ, руководства по использованию прикладного программного обеспечения. Сюда могут также входить конспекты лекций, хрестоматии, глоссарии, наборы слайдов, компьютерные программы и другие материалы. На начальном этапе реформирования российского экономического образования такого рода материалы практически отсутствовали. Учебники вводного уровня переводились на русский язык без руководства для студентов и задачника.

В настоящее время можно констатировать, что здесь был сделан огромный шаг вперед. Хотя на национальном уровне положение с учебно-методическими материалами все же пока нельзя назвать удовлетворительным, тем не менее, ведущие экономические вузы страны: ГУ-ВШЭ, МГУ, РУДН, РЭА, НГУ, ННГУ, СПбГТУ, ВГУ и другие — разработали материалы (в основном сборники задач), которые были опубликованы и нашли широкое применение во многих вузах России. Задачи, тесты, практические задания в этих материалах в значительной мере основаны на российских данных, особенностях российской экономики и российской специфике и среде, что делает их особенно ценными по сравнению с зарубежными материалами для подготовки экономистов в России. Недостатками этих материалов являются чаще всего неравномерность распределения задач между



В.С. Автономов, М.Е. Дорошенко, О.О. Замков
Высшее экономическое образование в России: трудный путь к мировому уровню

темами и разделами курса, небольшой выбор типов задач при большом числе однотипных задач, вторичность, заимствованность многих задач без соответствующих ссылок, недостаточное количество задач повышенной сложности, многоэтапных заданий творческого характера, заданий, выполнение которых требует комплексного использования материала курса, и тем более междисциплинарных заданий.

Важным новшеством являются компьютерные учебники и дистанционные курсы. Необходимость их разработки обусловлена быстрым развитием применения информационных технологий в образовательной сфере, появлением возможности резко повысить эффективность дистанционных форм обучения с помощью Интернета. Впервые в России компьютерные учебники и пособия, технологии дистанционного обучения были подготовлены Институтом Всемирного банка. К настоящему времени программы дистанционного обучения и электронные учебники разработаны, в частности, в МЭСИ, МГУ, РЭА и других вузах. В большинстве случаев с точки зрения содержания материала, технологий работы пользователя, дизайна программ эти материалы выполнены на достаточно высоком уровне и могут конкурировать с зарубежными разработками. Важную роль в этом сыграла не только возросшая квалификация разработчиков-экономистов, но и высокий уровень российских специалистов в области информационных технологий и программистов.

Учебно-методическая работа

Формы и методы обучения экономическим дисциплинам в российских вузах оказались гораздо более инертными, чем содержание учебных курсов. Подавляющее большинство вузов продолжало придерживаться принятой в советское время контактной формы обучения в виде лекций и семинарских занятий. Еще хуже обстояло дело с *методикой преподавания*. Содержание любой дисциплины можно хоть как-то освоить по учебнику, но методику из учебников почерпнуть невозможно.

Методические традиции прежних лет в данном случае оказывались не подспорьем, а препятствием. В классических университетах был накоплен опыт преподавания марксистской политической экономии и смежных с нею дисциплин, которые предполагали использование главным образом нарративных методов, что делает соответствующие методические навыки неадекватными требованиям современных учебных курсов (таким, как использование формального теоретического аппарата, количественных методов анализа с применением эконометрического программного обеспечения, электронных источников информации).



Однако поскольку с другой методикой преподавательский корпус не был знаком, в большинстве вузов принялись за преподавание обновленных курсов теми же методами, какими ранее преподавался «Капитал» К. Маркса. Больше всего пострадали от такого подхода теоретические дисциплины, которые преподносились скорее как умозрительные построения, нежели как инструментальный для экономического анализа.

Представления о дифференциации методов обучения и их адекватности тому или иному уровню преподаваемого материала у преподавателей экономических дисциплин практически отсутствовали; старая добрая связка «лекция-семинар» безотказно применялась на всех уровнях обучения.

Это было связано, прежде всего, с традицией не только высшего, но и среднего образования в России, предполагающей усвоение предметов в первую очередь со слов преподавателя. Подобная традиция имела как свои достоинства, так и недостатки. С одной стороны, информация, «разжеванная» методически подготовленным преподавателем, становится понятнее и легче усваивается. С другой стороны, отсутствие усилий по добыванию и применению знаний подавляет умение самостоятельно мыслить, что отрицательно сказывается потом в профессиональной деятельности выпускников высшей школы.

Нельзя не отметить, что в советскую эпоху указанный недостаток в какой-то степени компенсировался значительной самостоятельной работой студентов, нацеленной в первую очередь на чтение и осмысление научных публикаций. Для студента-экономиста ежедневная работа в читальном зале библиотеки после занятий была нормой. На младших курсах основной задачей такой работы было изучение фундаментальных трудов, на старших курсах акцент смещался на анализ монографий и статей в профессиональных журналах. Помимо прочего, подобные занятия приобщали студентов к достижениям научной мысли и прививали навыки работы с первоисточниками. Конечно, такая самостоятельная работа оставалась в рамках теоретических дискуссий и не предполагала активного применения теории на практике. Но в 90-е гг. и такая самостоятельная работа студентов практически сошла на нет, во многом — из-за недоступности и дороговизны необходимых печатных изданий, неразвитости материально-технической базы, недостаточно владения иностранными языками.

В результате тот относительный «противовес» пассивному обучению, который представляла собой самостоятельная работа в читальных залах, оказался практически разрушен. Ввиду ограниченности



альтернативных источников информации, основным способом получения знаний для студентов вынужденно стали лекции. Было выпущено несколько поколений студентов, которые за все время обучения ни разу не посетили читального зала. Более того, сами преподаватели стали утрачивать навыки организации самостоятельной работы студентов.

Реализация программ международного сотрудничества, в первую очередь — ИПРО, позволила российским вузам серьезно продвинуться в области организации учебно-методической работы. Прогресс происходил по следующим направлениям:

- Перенос акцента на самостоятельную работу студентов: работу с источниками, в т.ч. в Интернете, выполнение самостоятельных письменных заданий и работ исследовательского характера на основе разработанных учебно-методических руководств и других материалов. Целый ряд подготовленных в рамках ИПРО учебно-методических комплектов (МГУ, ГУ-ВШЭ, РУДН, Новосибирский университет и др.) включали в себя подборку заданий, использующих самые разные методические приемы организации самостоятельной работы: работу с базами данных, подготовку эссе, написание рефератов научных статей, отчеты преподавателю в форме электронной беседы, создание имитационных моделей, разработку проектов, написание аналитических отчетов и т.п. Можно сказать, что эта новая для российских вузов форма обучения обрела достаточно солидную методическую базу.

- Включение информационных компьютерных систем и Интернета в процесс преподавания, поиска статистической информации, материалов электронных библиотек; проведение модельных расчетов и анализ их результатов; работа с обучающими компьютерными системами и системами контроля знаний (об этом см. ниже).

- Разработка *методики обучения магистров*. В зарубежных университетах считается очевидным, что магистерские курсы должны отличаться от бакалаврских не только содержательно, но и методически. В российских же вузах понимание того, что наравне с магистерским уровнем содержания существует и магистерский уровень методики, стало возникать лишь недавно. Многие преподаватели продвинутых курсов преподносили существенно более продвинутое содержание с помощью тех же методических приемов, что и при обучении промежуточным курсам. Материал излагался в основном в форме обычных поточных лекций, семинарские же занятия были посвящены обсуждению учебных вопросов, решению задач с условными цифрами или упражнениям с формулами. Разработка магистерских курсов заставила преподавателей задуматься о направлениях



методического продвижения по сравнению с бакалавриатом. Укреплялось понимание, что в отличие от бакалавриата, где преподаются хрестоматийные знания, в магистратуре обучение должно строиться вокруг проблемных разделов науки. Это предполагает смещение акцента на формы и методы работы исследовательского характера, способствующие развитию самостоятельности мышления. Авторы магистерских курсов разработали интересные методические материалы, содержащие сложные кейсы, аналитические темы для эссе, направления исследовательских проектов, задания для работы с продвинутыми научными публикациями, дискуссионные вопросы для «мозгового штурма», ролевые игры и т.п. Эти и другие методические приемы работы с магистрами носят для России инновационный характер.

Переход на новые формы обучения привел и к пересмотру механизмов оценки работы студентов. Во-первых, устные экзамены стали вытесняться письменными. Во-вторых, универсальным способом проверки знаний стал тест. В-третьих, промежуточный контроль знаний, который ранее был атрибутом лишь отдельных курсов, превратился в общепринятую практику. В ГУ-ВШЭ произошел переход бакалавриата с семестровой на модульную систему, дающую возможность повысить интенсивность обучения при сокращении одновременно «проходимых» предметов. Все чаще встречается и накопительная система контроля знаний, не позволяющая студенту расслабиться в ходе изучения курса и мобилизовать свои усилия к экзамену или зачету.

Для того чтобы соответствовать международному уровню, программы учебных курсов должны включать в себя хорошо разработанный механизм проверки усвоенного материала. В международной практике принято, чтобы задания были письменными и заключались в применении рассмотренных в курсе знаний, теорий, методов к решению развернутых структурированных теоретических и прикладных заданий. С этой точки зрения лишь небольшая часть российских курсов соответствует международным стандартам. Проведение устных экзаменов традиционно для российских вузов, и переход к письменной форме заданий идет с большими трудностями. Во многих случаях перечень экзаменационных вопросов по курсу очень близок к перечню включенных в курс тем и разделов. Ведущие зарубежные вузы требуют не изложить, а применить полученные знания при выполнении письменного экзаменационного задания, и это задание может лишь эпизодически включать вопросы, непосредственно содержащиеся в программе.

Далее, увлечение тестами и расчетными задачами с условными цифрами как наиболее простой и легко проверяемой формой



оценки создавало определенный перекося. Работы для промежуточного и итогового контроля превращались в проверку знаний, а не умения думать. Кроме того, сам по себе формат тестов не гарантирует безусловного успеха. Многие преподаватели полагают, что закрытый тест — это любое задание с несколькими вариантами ответа, хотя существуют довольно строгие правила составления грамотных тестов.

Составлять же вопросы на рассуждение (essay questions) намного сложнее, и без овладения соответствующей методикой они редко получают качественными.

Еще одной распространенной ошибкой было неумение преподавателей правильно рассчитать количество заданий. В результате контрольные задания получались либо слишком маленькими, требующими меньше времени, чем отводилось на работу, либо слишком большими, так что студенты не успевали с ними справиться. В первом случае оценка, очевидно, оказывается завышенной, во втором — заниженной.

Не способствует дифференциации оценок и сохраняющееся господство в российских вузах пятибалльной, а реально — четырехбалльной системы, так как единица практически никогда не применяется. (Исключением является ГУ-ВШЭ, где принята десятибалльная система.)

Материально-техническая база и техника преподавания

Развитие материально-технического оснащения вузов — в первую очередь за счет международных проектов — позволило не только значительно улучшить материальную базу учебного процесса, но и развить на ее основе новые образовательные технологии.

1) Так, наиболее традиционная форма обучения — *лекции* — стала значительно разнообразнее благодаря применению мультимедийных средств обучения. Преподаватели получили возможность не тратить время на диктовку основных положений лекций, рисование диаграмм и выписывание длинных математических формул. Все это студенты теперь имеют возможность видеть через проектор, куда подается изображение прямо с компьютера, а распечатки слайдов обычно раздаются студентам до занятия. У преподавателей появилась возможность визуально улучшить слайды, использовать несколько цветов, применять анимацию и т.п.

Такие возможности способствовали развитию совершенно иного подхода к построению и преподаванию лекционного материала. Становится невозможным привычное для многих преподавателей чтение лекций «по бумажке». Вряд ли студенты станут усердно посещать занятия, где преподаватель посвящает основ-



ное время оглашению вслух того, что содержится на слайдах. Лекционное время теперь нужно посвящать не начитыванию и изображению на доске обязательной информации, а комментариям, разъяснениям, демонстрации логических связей и т.п. Все это в значительной степени способствовало обновлению лекционного материала.

2) Развитие материально-технической базы улучшило и качество *семинарских занятий*. Традиционные опросы студентов и решение задач, которые составляли ранее основное наполнение семинаров, постепенно вытесняются более продвинутыми способами обучения. Например, на экономическом факультете МГУ семинарские занятия по экономической теории, эконометрике, инвестиционному анализу, финансовому анализу и целому ряду других дисциплин стали проводиться в компьютерных классах. Студенты получили возможность обсуждать вопросы на электронных конференциях, обращаться во время занятий к сетевым ресурсам, в том числе библиотекам и базам данных, работать с имитационными моделями и т.п. Активнее стал использоваться кейс-анализ, поскольку у преподавателей отпала необходимость заранее распечатывать и размножать текст, что требовало времени и ставило руководителя семинара в зависимость от загруженности и исполнительности сотрудников множительного центра. Теперь же достаточно отослать студента к ресурсу, где содержится текст ситуации, или разослать текст на компьютеры прямо на семинаре. В результате значительно расширился спектр заданий, занятия стали разнообразнее, интереснее и эффективнее.

3) Улучшение материально-технической базы способствовало и освоению *новых технологий самостоятельной работы*.

Во-первых, за счет средств проектов вузы существенно пополнили свой библиотечный фонд. Некоторые из них также оформили подписку на популярные электронные библиотеки типа JSTOR. У преподавателей появилось гораздо больше возможностей для отсылки студента к оригинальным публикациям.

Во-вторых, доступность сетевых ресурсов во внеаудиторные часы в компьютерных классах позволяет давать студентам задания по работе с базами данных. Причем эффективность такой работы значительно возросла, т.к. упростилась самая трудоемкая часть такой работы — составление собственно баз. Вместо длительной процедуры введения данных в электронные таблицы вручную теперь можно просто скачать их с многочисленных статистических ресурсов.

В-третьих, развитие поисковых систем дает возможность поручать студентам самостоятельный сбор необходимой для выпол-



нения задания информации. Если раньше для подготовки, например, эссе преподавателю приходилось самому готовить первичную информацию, размножить ее и раздавать студентам, то теперь достаточно сформулировать тему и вопросы. Подобным способом развиваются навыки, которые приносят студенту большую пользу в его профессиональной деятельности.

В-четвертых, появилась возможность промежуточного контроля за самостоятельной работой. Если раньше преподаватель мог проверить подготовку студентов только во время контактных часов, то теперь можно требовать отсылки выполненного задания или его частей по электронной почте.

В-пятых, значительно повысилось качество курсовых и дипломных работ, поскольку сетевые ресурсы значительно расширяют круг доступных студенту источников информации.

В целом развитие материально-технической базы обучения экономистов заметно способствовало улучшению как содержания, так и методики преподавания. Нельзя, однако, не признать, что прогресс этот носит неравномерный характер: некоторые вузы очень активно воспользовались возможностями, открываемыми новым материально-техническим обеспечением, а у остальных это получается в меньшей степени.

За последние годы с большой помощью ИОО и проекта ИПРО в российских вузах кардинально изменились возможности работы студентов с Интернетом. Так, в ГУ-ВШЭ было закуплено новое серверное оборудование, компьютерные классы, был организован быстрый доступ в Интернет для каждого студента (в том числе для студентов факультета экономики и МИЭФ). Была также закуплена подписка на ряд международных баз научных статей и материалов (JSTOR, ProQuest и др.— не за счет ИПРО, но фактически как элемент софинансирования).

Наконец, в МИЭФ была разработана Информационная система «Преподаватель-студент», размещенная в Интернете. В результате каждый преподаватель может находиться в постоянном контакте с каждым студентом, независимо от местонахождения обоих; в Информационной системе размещаются домашние задания, конспекты прочитанных лекций, даются указания и комментарии студентам и т.п. Через данную систему может также проводиться тестирование и само-тестирование студентов. В системе реализован ряд экономических игр, реализующих изучаемые в специализированных курсах модели и процессы. Кроме того, в Информационной системе размещен и ряд постоянных материалов: программы курсов, руководства для студентов, экзаменационные задания



прежних лет и т.д., в том числе и главным образом — разработанные в рамках ИПРО. Использование подобной информационной системы выводит на новый уровень общение преподавателя и студента, резко повышает повседневную обеспеченность студента учебными материалами. Соответствующим образом в системе установлена система доступа: каждый преподаватель может добавлять и убирать материалы по своему курсу, он получает автоматически обработанную индивидуальную и обобщенную информацию по тестированию студентов; студент по своему паролю может получать материалы по изучаемым им предметам и проходить по ним тестирование, получая затем автоматизированный комментарий по выполнению теста в целом и отдельных его заданий. Автоматизация части проверки работ студентов необходима для организации постоянного контроля знаний каждого студента, чего не может обеспечить никакой преподаватель в силу ограниченности своего времени.

Такого рода информационные системы могут быть полезны для любого вуза; их элементы присутствуют на сайтах ведущих экономических вузов мира, и Информационная система МИЭФ, разработанная в рамках ИПРО, соответствует лучшим международным критериям.

Ведущие экономические вузы страны активно присутствуют в пространстве Интернета. На базе ГУ-ВШЭ был создан портал по общественным наукам www.ecsocman.ru, лидирующий по числу обращений из сайтов аналогичной направленности.

Как можно охарактеризовать общую ситуацию, в которой оказалось сейчас российское образование? С одной стороны, можно предположить, что миновал наиболее сложный для российского образования период, когда наложились друг на друга общая тенденция распада старой системы образования в условиях ее недофинансирования, глобального оттока и старения преподавательских кадров — и новые финансовые трудности после кризиса 1998 года. В этот период у системы образования практически не было альтернативных, в том числе внутренних, источников финансирования не только для инновационной деятельности, но и для простого самовоспроизводства.

В настоящее время ситуация существенно изменилась. В систему образования приходят в различных формах финансовые потоки, обусловленные экономическим ростом последних пяти лет: часть средств, получаемых на внешних рынках энергоносителей в условиях резкого роста цен на них, средств, прошедших затем через спонсорские фонды, и доходы части родителей студентов. Растет, хотя и в недостаточной степени, и объем государственного



финансирования высшей школы. В результате создается возможность самофинансирования вузов в объемах, необходимых для самовоспроизводства вузовских программ, и в ряде случаев для определенного их развития и расширения.

С другой стороны, российское образование стоит на пороге тяжелой демографической «ямы», которая резко снизит число абитуриентов, ежегодно поступающих в высшие учебные заведения. Демографический спад, безусловно, представляет большую опасность для вузов, которые не смогли завоевать себе прочную репутацию. Это, в частности, относится к многочисленным экономическим факультетам, созданным в непрофильных вузах. Приобретшая массовый характер в 90-е гг. профессиональная подготовка экономистов в неэкономических вузах вряд ли имеет серьезные перспективы в условиях насыщения рынка труда, повышения требований к качеству экономического образования и в условиях демографического спада. Можно ожидать, что программы подготовки экономистов в технических или естественнонаучных вузах первыми «умрут» естественной смертью в течение ближайшего пятилетия.

Описанные выше положительные изменения в учебных планах, содержании учебных курсов и методике преподавания недостаточны для достижения российским экономическим образованием международного уровня. Наиболее сложные задачи стоят в области развития вузовской науки и появления на ее основе полноценных магистерских программ. Недостаточная техническая оснащенность учебного процесса (в особенности библиотек) и другие материальные ограничения не дают возможности полностью перейти к учебным планам современного образца с большим удельным весом самостоятельной работы под руководством преподавателя (система тьюторства и индивидуальных консультаций преподавателей) и незначительной аудиторной нагрузкой.

Одной из острейших проблем остается система повышения квалификации преподавателей. Единственным способом передать продвинутое методические познания коллегам, помимо межличностного общения (оно, конечно, проблемы не решает), является обучение в центрах переподготовки. Их на всю Россию не больше десятка. Можно не сомневаться, что даже при их работе в полную силу переобучить сколько-нибудь значительную долю российского преподавательского корпуса в обозримой перспективе не удастся.

Система обучения методике преподавания в настоящее время практически разрушена. В рамках ИПРО был создан Центр переподготовки преподавательских кадров, а также система дистанционных курсов на базе экономического факультета МГУ. Но при



отсутствии внешнего финансирования эти прогрессивные формы переподготовки преподавателей экономических дисциплин не смогут выжить, так как у большинства региональных вузов все еще не хватает средств на то, чтобы посылать своих преподавателей на повышение квалификации. Министерству образования и науки необходимо принять эстафету у проекта ИПРО и поддержать деятельность созданных в этом проекте форм переподготовки. Без этого современные формы и методы обучения так и сохранят точечную дислокацию.

Контроль за качеством подготовки экономистов со стороны Министерства образования и учебно-методических объединений нельзя признать достаточным. Очевидно, он и не сможет быть иным. Важную роль играет не только и не столько учебный план, сколько наполнение курсов. Именно качество разработки курсов, даже на базе имеющегося государственного стандарта, является объектом повышенного риска. Здесь существенную помощь мог бы оказать международный аудит, осуществляемый признанными зарубежными специалистами в той или иной области. Например, такие специалисты могли бы привлекаться для экспертизы программ, учебно-методических материалов, проведения независимых экзаменов и т.п. Пример такого подхода существует в нашей стране в одном экземпляре — это деятельность Международного института экономики и финансов ГУ-ВШЭ. Без такой помощи невозможно будет осуществлять адекватную оценку качества подготовки и работы преподавателей в массовом масштабе.