

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ СТРАН ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ: ВЫЗОВЫ, РИСКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕГИОНАЛЬНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА*

Н. А. Медушевский, А. Р. Шишкина

В данной статье рассматривается развитие образовательных систем центральноазиатских государств после распада СССР и обретения ими независимости. Каждая из стран сформировала свой собственный путь развития образования – от ориентации (порой не слишком продуманной) на западные стандарты до выраженного стремления ограничить внешнее влияние. Образовательные системы центральноазиатских стран нуждаются в серьезной реформации, направленной прежде всего на модернизацию технической базы и учебной литературы, подготовку современных кадров, внедрение международных механизмов и стандартов. Среди наиболее влиятельных внешнеполитических акторов в данном случае можно выделить Российскую Федерацию, Европу и Китай.

После обретения независимости в начале 1990-х гг. пять центральноазиатских стран – Казахстан, Туркменистан, Кыргызстан, Таджикистан и Узбекистан – начали самостоятельный путь развития образовательных систем, который различался в зависимости от страны, поскольку рассматриваемые государства к моменту распада СССР отличались друг от друга по уровню благосостояния и использования имеющихся ресурсов (подробнее см.: Акаева и др. 2013). Так, в данном контексте можно условно выделить страны, которые в ходе своего независимого развития оказались на «полюсах» по уровню образования – Кыргызстан и Туркменистан. В первом случае речь идет о довольно разветвленной системе взаимо-

* Исследование выполнено при поддержке РГНФ (проект № 14-02-00330).

действия с зарубежными образовательными центрами и программами («Темпус», «Эразмус Мундус»), а также о включении страны в международные стандарты в сфере образования, в частности в Болонский процесс. С одной стороны, такое разнообразие в предоставляемых образовательных возможностях идет на пользу государству, ориентированному на образование и творческий потенциал своих граждан в силу ограниченности природных ресурсов, с другой – создает впечатление беспорядка и отсутствия единых национальных стандартов в этой области. Ситуация в Туркменистане прямо противоположна: так, при С. Ниязове продолжительность получения высшего образования сократилась с 5 лет до 2 (еще два года занимала практика, см.: *Turkmenistan... 2003*), фактически отсутствовала возможность выбора, а академическая свобода существенно ограничивалась. Несмотря на то, что при Г. Бердымухамедове положение дел немного улучшилось, сфера образования продолжает оставаться одной из наиболее проблемных (Мерилл 2013).

Ориентация на образовательные системы западного образца стала своего рода кредо для развития сферы образования Казахстана, который активно вовлечен в Болонский процесс, имеет на своей территории учебные заведения западного типа, а также финансирует программы студенческого обмена с другими странами. Что касается Узбекистана, то здесь наблюдается довольно сложная ситуация, поскольку в стране на протяжении длительного времени имело место серьезное ограничение политических свобод. Несмотря на то что в Узбекистане наблюдается довольно быстрый рост новых учебных заведений, там также широко распространена коррумпированность в системе образования. Таджикистан, коренные жители которого близки к персидской культуре, выделяется на фоне остальных центральноазиатских стран. Кроме того, не стоит забывать, что страна в недавнем прошлом пережила кровопролитную гражданскую войну, граничит с потенциально конфликтной областью – Афганистаном, а также отличается высоким уровнем бедности (World Bank 2013), что существенно затрудняет развитие и распространение образовательных учреждений, особенно в сельской местности. Тем не менее в соответствии с данными Всемирного банка, Таджикистан, Узбекистан и в меньшей степени Туркменистан занимают первые места в числе стран с элитными системами образования, в то время как Казахстан и Кыргызстан основ-

ной акцент делают на превращение своих вузов в системы массового образования (Брунер, Тиллет 2007).

Основные вызовы систем образования центральноазиатских государств

После распада Советского Союза пять получивших независимость центральноазиатских республик столкнулись с комплексом проблем, не последнее место среди которых занимала необходимость трансформирования системы образования, унаследованной от СССР, когда Москва осуществляла руководство и наблюдение за системами образования в Центральной Азии. В тот период образование выполняло идеологическую и экономическую роль: содействовало достижению целей Советского Союза и удовлетворения потребностей плановой экономики. Продолжительность обязательного образования составляла десять лет, после чего следовал один или два года среднего специального образования, зачастую профессионального. Большая часть учащихся была ориентирована на специализированные профессиональные программы, содержание которых разрабатывалось и предлагалось государственными предприятиями. В соответствии с этими программами происходило трудоустройство значительной части выпускников учебных заведений. Стоит отметить, что доступ к высшему образованию строго контролировался, причем содержание программ высшего образования подчеркивало инженерно-технические потребности экономики страны, а в сфере гуманитарных и социальных наук было доступно ограниченное число программ (Mertaugh 2004).

Одним из наиболее серьезных вызовов для обретших независимость республик стало финансирование. Так, из-за разрушения прежней системы существенно сократились ресурсы системы образования: зарплаты учителей и преподавателей резко снизились, учебные материалы не обновлялись и т. д. В этих условиях практически все страны Центральной Азии разрешили создание частных школ и университетов, которые в большинстве своем поощряли взносы за обучение. При этом не только отсутствовало формальное разделение на коммерческие и некоммерческие учебные заведения (что в конечном счете вело к распространению коррумпированности систем образования), но и не были выработаны законодательные механизмы регулирования денежных потоков такого рода

школ или университетов (Heuneman, De Young 2004). Со временем в некоторых странах (к примеру, в Кыргызстане или Казахстане) наметились тенденции к переходу на международные стандарты в сфере образования: они стали открывать представительства зарубежных университетов на своей территории, внедрять программы студенческого обмена и т. д. Тем не менее, как будет показано ниже, такого рода процессы также несут в себе определенные риски.

Распад советской системы и переход к рыночной экономике повлекли за собой новые трудности для образовательных систем центральноазиатских республик, главной из которых стало создание действующих министерств образования, которые могли бы определить собственную политику в сфере образования каждой из стран, а также следить за обеспечением качества образования. Образовательным программам в этом случае, очевидно, не хватало гибкости и ориентации на решение конкретных проблем.

Таким образом, основной целью центральноазиатских стран было приведение собственных образовательных систем в соответствие с новыми условиями, то есть прежде всего уход от централизованного планирования и переключение на рыночные отношения. С момента обретения независимости системы образования рассматриваемых стран подверглись значительной трансформации, что выразилось, в частности, в заметно увеличившемся приеме студентов в высшие учебные заведения (Диксон 2007). Тем не менее, довольно скоро стало очевидно, что принципиальных перемен в системе преподавания и управления институтами не произошло. Кроме того, недавно возникшие (частные) институты были еще не в состоянии гарантировать необходимое качество образования, в то время как в государственных наблюдалось стремительное старение профессорско-преподавательского состава, что, в свою очередь, несло в себе угрозу отрыва от мировых образовательных систем и стандартов.

Помимо всего прочего, проблемными вопросами образовательных систем Центральной Азии и по сей день является доступность образования (прежде всего это касается сельских и отдаленных местностей, где не всегда развит охват сетью школ и периодически наблюдаются перебои с подачей электричества), стремительное старение профессорско-преподавательского состава, а также неопределенность учебных материалов. Все это говорит о том, что обра-

образовательные системы центральноазиатских стран нуждаются в комплексном реформировании, направленном на преодоление вышеуказанных трудностей и дальнейшую интеграцию в мировые образовательные практики.

Основные характеристики развития систем образования в Центральной Азии

Обратимся к более детальному рассмотрению образовательных систем центральноазиатских государств. Посмотрим на диаграмму (Рис. 1), демонстрирующую уровень грамотности в странах Центральной Азии. Как видно, уровень грамотности в регионе практически идеален – выше 99 %. Скажем, в том же Египте и Ливане, странах с одними из самых лучших в Арабском мире систем образования, доля грамотных людей намного ниже. Это говорит о том, что во всех центральноазиатских республиках была практически полностью искоренена неграмотность. В этом большую роль сыграло нахождение государств Центральной Азии в составе СССР, благодаря чему в союзных республиках была создана система образования высокого уровня, а также построена развитая образовательная инфраструктура (см.: Исаев, Шишкина 2013).

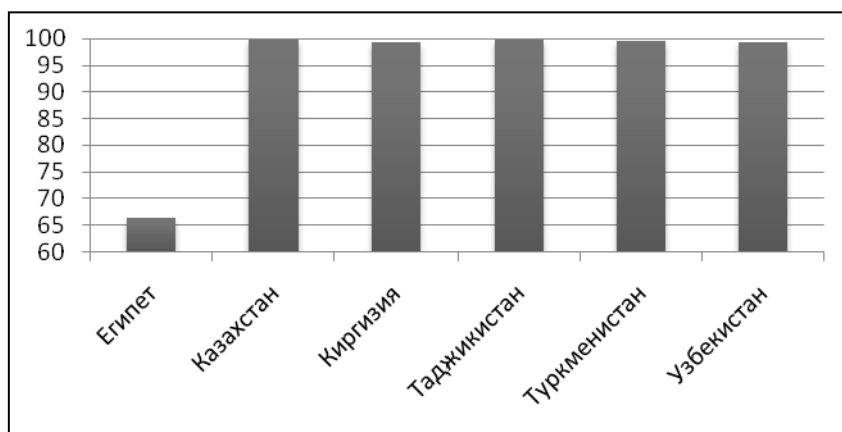


Рис. 1. Уровень грамотности в странах Центральной Азии в 2010 г. среди взрослого населения (> 15 лет); данные по Египту даны для сравнения (в %)

Источник: World Bank 2014.

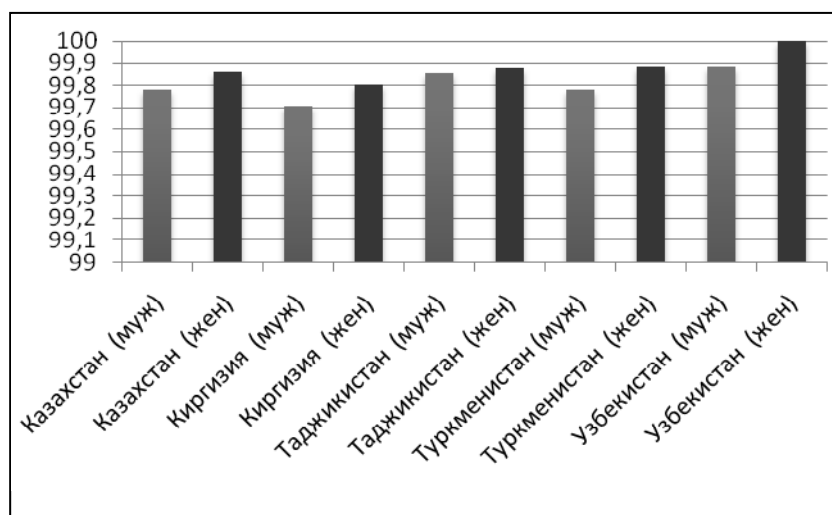


Рис. 2. Уровень грамотности в странах Центральной Азии в 2010 г. среди мужского и женского населения (15–24 лет, в %)

Источник: World Bank 2014.

Если взглянуть на уровень грамотности в странах Центральной Азии среди молодежи (15–24 лет), то здесь также наблюдается крайне благоприятная ситуация (Рис. 2). В среднем менее 0,3 % молодого населения стран региона остаются безграмотными. Особенно поражает тот факт, что во всех республиках Центральной Азии уровень грамотных женщин в населении от 15 до 24 лет выше, чем мужчин. А в Узбекистане неграмотность среди женщин данной возрастной категории и вовсе удалось ликвидировать, достигнув, если верить официальной статистике, в 2010 г. уровня 100 %. Данный факт становится еще более примечательным в контексте того, что население центральноазиатских стран преимущественно мусульманское. Скажем, в странах Арабского Востока (за исключением Ливана) остающийся достаточно высоким уровень неграмотности связан преимущественно с «женским вопросом», что во многом обусловлено исламской традиционностью проживающих там обществ (Исаев, Шишкина 2013). Однако данная тенденция постепенно уходит в прошлое, свидетельством чему может служить все возрастающий уровень грамотности среди женского населения, особенно подросткового возраста.

Теперь посмотрим на долю населения с высшим образованием в Центральной Азии (Рис. 3). Как видно, ситуация здесь двоякая. С одной стороны, мы наблюдаем страны с высокой долей населения с высшим образованием: Кыргызстан и Казахстан. Причем, если по уровню грамотности Кыргызстан, пусть и на доли процента, отстает от остальных государств региона, то по доле населения с высшим образованием (48,8 %) – напротив, лидирует, опережая Турцию и немногим отставая от Ливана. На уровне некоторых стран Восточной Европы (Македония, Молдова) расположился Казахстан, где данный показатель также демонстрирует не самый низкий уровень. Правда, он отстает от киргизского на 10 % (см.: Исаев, Шишкина 2013).

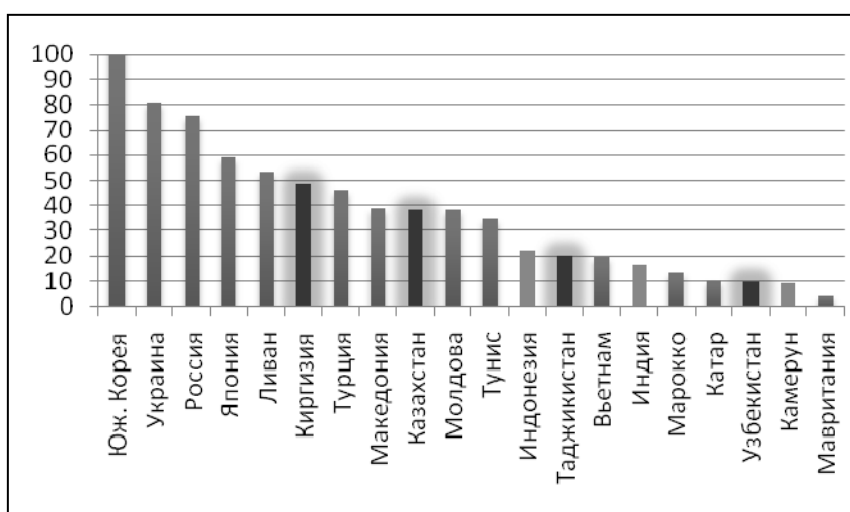


Рис. 3. Доля абитуриентов, зачисленных в высшие учебные заведения в некоторых странах мира в 2009 г. (в %)

Источник: World Bank 2012.

С другой стороны, мы наблюдаем не самую благоприятную картину в Таджикистане (19,8 %) и Узбекистане (9,9 %). Если первый находится на уровне государств Юго-Восточной Азии, таких как Вьетнам и Индонезия, то второй и вовсе до сих пор остается в группе стран Тропической Африки (Камерун и Кения). В большей степени это связано с тем, что Узбекистан является самой гус-

тонаселенной страной региона, и система высшего образования попросту не в состоянии «переварить» столь большое количество граждан. Кроме того, в Узбекистане, как и в других странах Центральной Азии, отсутствует потенциал для последующего трудоустройства людей с высшим образованием.

В этой связи неудивительно, что Узбекистан является лидером среди государств Центральной Азии по инвестированию средств в систему образования (Рис. 4). На протяжении последнего десятилетия правительство Узбекистана выделяло от 8,4 % до 9,4 % ВВП на развитие образования, что является одним из самых высоких показателей в мире.

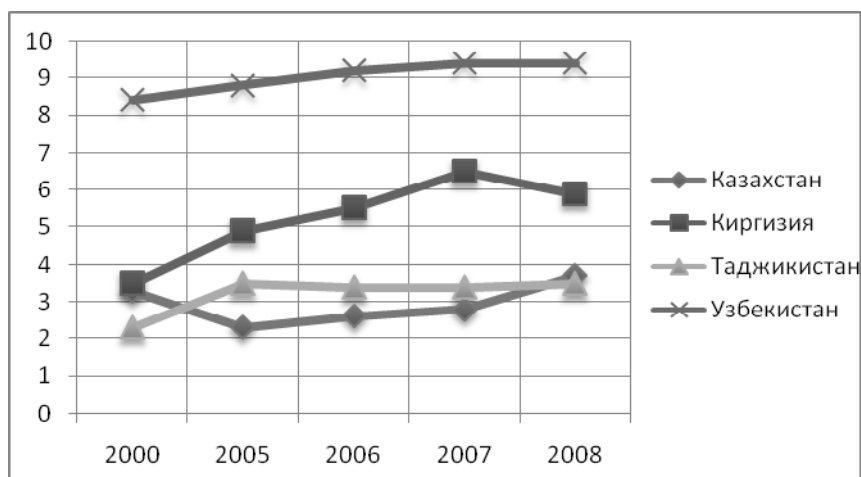


Рис. 4. Расходы на образование в странах Центральной Азии (2000–2008 гг., в % от ВВП)

Источник: UNDP 2012.

Неизменный рост инвестиций в образование происходил и в Кыргызстане, увеличившем денежные вливания с 3,5 % от ВВП в 2000 г. до 6,5 % от ВВП в 2007 г. Лишь в 2008 г. произошло снижение данного показателя на 0,4 %, однако вряд ли можно говорить о целенаправленном снижении расходов на нужды образования в этой стране. Скорее всего, данный показатель не будет опускаться ниже отметки в 5 %.

По доле инвестиций в образование на одном уровне расположились Казахстан и Таджикистан, где на протяжении последних десяти-

ти лет расходы на данную отрасль варьировались в районе 3–3,5 %. При этом с 2005 г. в Казахстане наметился рост расходов на нужды образования, увеличившийся к 2008 г. на 1,4 % (см.: Исаев, Шишкина 2013).

Теперь рассмотрим развитие системы образования отдельно в каждой из центральноазиатских стран.

Казахстан. С момента обретения Казахстаном независимости предпринимались попытки реформирования системы образования. Стоит отметить, что непростая экономическая ситуация начала 1990-х гг. существенно осложняла модернизацию образования по причине сокращения государственного финансирования и, как следствие, оттока преподавателей из учебных заведений в поисках более высокооплачиваемой работы (см.: Там же).

Главной характеристикой и, пожалуй, недостатком системы школьного образования Казахстана является превалирование традиционного подхода к процессу обучения. И если многие вопросы материального характера, связанные с обновлением оборудования и внедрением новых технологий, руководство страны в состоянии решить, то принципиальное изменение самого подхода к образованию требует обращения к международному опыту. В сфере компьютеризации школьного образования и подключения к Интернету в стране сложилась парадоксальная ситуация: несмотря на быстрый рост количества школ с доступом во Всемирную сеть, зачастую информатизация производится лишь в угоду статистике (Кудайбергенова 2007).

В развитии системы высшего образования Казахстана можно условно выделить четыре этапа (Исаев, Шишкина 2013):

– первый этап (1991–1994 гг.) – подготовка к качественному реформированию, характеризовался оформлением законодательной и нормативно-правовой базы, разработкой систем финансирования и управления;

– второй этап (1995–1998 гг.) был направлен на модернизацию системы высшего образования и обновление ее содержания, что на практике выразилось в принятии первых образовательных стандартов по более чем 300 специальностям, а также в активном развитии негосударственного сектора образования;

– третий этап (1999–2000 гг.) – децентрализация управления и финансирования образования, расширение академических свобод

образовательных организаций, разрабатывались программы образовательных грантов и кредитов (Нуртазина 2004);

– четвертый этап (2001–2004 гг.) отличался ориентацией на стратегическое развитие системы высшего и среднего образования, принятие Концепции развития системы образования Казахстана до 2015 г. (Король 2004).

Несмотря на предпринимаемые меры для обновления образовательной системы страны и ее дальнейшего развития, в период проведения реформ в Казахстане отмечалось снижение образовательного уровня населения, что связано со своего рода маргинализацией постсоветского общества, а также с материальными трудностями значительной части населения. Кроме того, негативное влияние на систему высшего образования оказывал существенный разрыв между растущим количеством абитуриентов и сокращающимся числом преподавателей (Чтобы... 2004).

Узбекистан. В период с 1997 по 2001 г. в Узбекистане был принят перечень правительственных решений, направленных на реформирование школьного и высшего образования в рамках реализации Национальной программы по подготовке кадров. В стране функционирует система обязательного 9-летнего образования, а также система 3-летнего среднего. Что касается университетского образования, то многие вузы Узбекистана переняли международные стандарты обучения и перешли на систему «бакалавриат + магистратура».

На диаграмме (Рис. 5) представлена динамика численности студентов и вузов с 1996 по 2000 г. Так, мы можем видеть, что при относительно стабильном общем количестве студентов высших учебных учреждений к 2000 г. обозначилась тенденция роста количества студентов очной формы обучения. Это может служить индикатором повышения качества получаемого образования, поскольку заочная форма приобретения знаний, очевидно, уступает по своей эффективности очной. Наиболее активный рост количества высших учебных заведений Узбекистана в период проведения реформ отмечался в 1996–1999 гг., в результате чего к 2000 г. число вузов увеличилось практически в три раза по сравнению с 1996 г. – с 58 до 160.

В образовательном пространстве Узбекистана после 1991 г. стала осуществляться деятельность международных организаций

и фондов, таких как ЮНЕСКО, Фонд Сороса, Корпус мира, а также реализуются соответствующие проекты Евросоюза. Примечательно, что система высшего образования Узбекистана после реформирования начала использовать различные механизмы финансирования: в частности, привлекались иностранные инвестиции, а также государственные и негосударственные средства; была выработана система предоставления образовательных кредитов населению. Впрочем, стоит отметить, что многовариантная схема финансирования образовательной системы страны так и не была четко проработана, а также не был детально налажен механизм обеспечения профессиональной занятости выпускников.

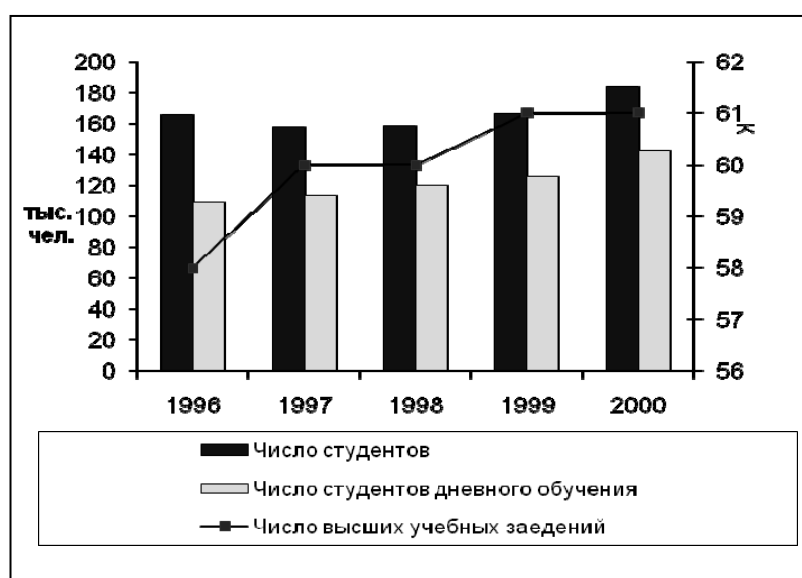


Рис. 5. Изменение численности студентов высших учебных заведений (справа) и численности вузов (слева) в Узбекистане (1996–2000 гг.)

Источник: Республика... 2004.

Реформирование сферы образования в Узбекистане привело к тому, что к 2007 г. 100 % детей школьного возраста получали соответствующее образование (Государственный... 2011); была разработана система трехлетнего всеобщего бесплатного среднего

специального профессионального образования; с целью оснащения учебных заведений необходимой мебелью и оборудованием была подготовлена специальная производственная база; в большинстве вузов страны появилась система так называемого поствысшего образования – магистратура, аспирантура и докторантура. Тем не менее большинство школ и даже университетов Узбекистана испытывают очевидный недостаток в материально-техническом оснащении, а также уровне квалифицированности учителей и преподавателей (Исаев, Шишкина 2013).

Таджикистан. В 1990-е гг. в Таджикистане обозначилась тревожная тенденция ко все большему сокращению времени пребывания детей в школе и снижению качества получаемого ими образования, причем данное явление заявляло о себе не только в сельской местности, но и в крупных городах – так, в период с 1999 по 2003 г. произошло значительное снижение посещаемости детьми начальной школы (Таджикистан... 2010). Несмотря на некоторое увеличение финансирования образовательной системы страны из государственного бюджета, большинство школ испытывают недостаток материально-технического оснащения и обновленных учебных программ.

В сфере школьного образования Таджикистана существует целый ряд проблем, которые руководству страны не удавалось решить на протяжении многих лет. К таковым относятся хроническая недостаточность финансирования, сокращение числа дошкольных и общеобразовательных учреждений, а также несоответствие качества обучения государственным стандартам образования. Ситуация осложняется нехваткой учителей, а также затрудненностью посещения школ детьми в труднодоступных районах страны (Нозиров 2009).

Что касается высшего образования, то, очевидно, слабая школьная подготовка абитуриентов снижает уровень поступающих в высшие учебные заведения. Кроме того, вузам Таджикистана был нанесен существенный урон в ходе гражданской войны, когда происходил массовый отток русскоязычных специалистов, в том числе преподавателей, из страны; престиж высших учебных заведений стал падать (Шарипов 2000). Отсутствие квалифицированных преподавателей и по сей день сказывается на качестве подготовки сту-

дентов, а также на состоянии научно-исследовательской базы университетов.

Определенные успехи были достигнуты в области профессионального образования: так, в 2002 г. был принят учебный стандарт начального профессионального образования (Государственная... 2009). Оценка социально-экономической значимости подобной системы и ее возрождение означали осознание руководством страны необходимости создания устойчивого механизма подготовки кадров. Для этого была создана сеть профессионально-технических училищ и лицеев на базе основной или средней образовательной школы, финансируемых из государственного бюджета (Исаев, Шишкина 2013).

Кыргызстан. С момента обретения независимости в Кыргызстане началось реформирование сектора образования с учетом рыночной ориентации экономики страны: так, в 2002 г. была принята Концепция образования в Кыргызстане, основными задачами которой было обеспечение населения равным, доступным и качественным образованием. В период с 1990 по 2005 г. национальная система образования Кыргызстана претерпела изменения, которые сопровождались как положительными тенденциями, так и негативными моментами. К первым стоит отнести быструю адаптацию к новым социально-экономическим условиям, появление новых образовательных учреждений и широкого спектра программ, разработку системы многоканального финансирования образования, а также сотрудничество с международными организациями. Негативные последствия реформирования – сокращение общего финансирования образовательной системы по сравнению с советским периодом, снижение уровня профессиональной подготовки преподавателей (ввиду оттока квалифицированных кадров), затрудненность доступа к образованию детей из неблагополучных семей и т. д. (Болджурова 2006).

Продолжительность школьного образования в Кыргызстане составляет 11 лет и включает в себя начальный этап, базовое среднее образование и полное среднее (Министерство... 2012). Несмотря на общую развитость и распространенность системы школьного образования в Кыргызстане, во второй половине 2000-х гг. обозначился кризис дошкольного образования, связанный с сокращением коли-

чества дошкольных учреждений, находившихся вне ведения Министерства образования и науки Кыргызстана.

Система высшего образования в стране представлена четырьмя типами вузов: университеты, академии, училища и институты. В стране функционирует 50 высших учебных заведений, 34 из которых являются государственными. С момента провозглашения независимости страны последовательно повышалась роль частных высших учебных заведений, в результате чего к 2009 г. в них обучалось свыше 10 % от общего числа студентов. В Кыргызстане разработана многоуровневая система высшего и постуниверситетского образования, включающая в себя специалитет, бакалавриат, магистратуру, а также аспирантуру и докторантуру (Высшее... 2010). Кроме того, страна все больше интегрируется в Болонскую систему.

За годы независимости высшее образование в Кыргызстане стало массовым, однако со временем стали возникать проблемы невостребованности выпускников, особенно специалистов гуманитарных специальностей. При этом начал ощущаться дефицит специалистов технического профиля. Как и многие другие страны СНГ, Кыргызстан столкнулся с проблемой несоответствия количества, качества и профессиональной подготовки выпускников требованиям рынка труда (Бедарев 2008). Кроме того, немаловажным затруднением остается лицензирование и аккредитация вновь создающихся учебных заведений – в настоящее время данные процедуры проводятся Государственной инспекцией по лицензированию и аккредитации Кыргызстана без привлечения кадров из профессиональных ассоциаций (Абдыжапаров 2007).

Туркменистан. В 1998–2000 гг. в Туркменистане в соответствии с указами Сапармурата Ниязова была сокращена продолжительность среднего и высшего образования до девяти и двух лет соответственно (в высших учебных заведениях еще два года отводилось на практику). Подверглись ликвидации институты повышения квалификации преподавателей, а дипломы негосударственных программ наравне с дипломами иностранных университетов были объявлены недействительными. В рамках школьного образования было свернуто преподавание физической культуры и трудового обучения, которые заменило профессиональное образование (Реформа... 2012).

В 2003 г. руководством страны было объявлено о запрете прямого поступления в вузы после школы, отныне для этого требовался двухлетний стаж работы. Апофеозом реформирования системы образования стала замена в 2001 г. ряда традиционных предметов школьной программы изучением сборника духовных наставлений президента под названием «Рухнама»* (Трац 2004). В результате такого рода «реформ» уровень образования и грамотности в стране существенно снизился.

После смерти С. Ниязова новым президентом – Г. Бердымухамедовым – был подписан указ о возвращении в школы десятилетнего образования, а в вузы – пятилетнего. Объявив совершенствование системы образования в качестве одного из приоритетных направлений своей деятельности, Бердымухамедов, тем не менее, инициировал запрет на выезд для обучения сначала в Кыргызстан, а затем возникла необходимость получения специального разрешения для всех студентов, отправляющихся за границу (Туркменистан... 2009). И хотя фактического запрета на выезд не было, на практике ни одному студенту не удалось получить соответствующие документы и разрешение.

Таким образом, несмотря на попытки некоторой реабилитации образовательной системы страны после преобразований, проведенных в период пребывания С. Ниязова на посту президента, ситуация в этой области остается плачевной. «Рухнама» по-прежнему остается важной частью обучения в рамках школьной программы, а Совет по науке и технике Туркменистана находится в ведении президента страны (Исаев, Шишкина 2013).

Социально-инновационный потенциал к преодолению рисков

Одним из комплексных способов преодоления рисков развития образовательной системы, сводящихся к ее отставанию от потребностей общества и международных стандартов, является развитие социальной составляющей образования в сочетании с внедрением инновационных технологий.

* Дословно в переводе с туркменского языка – «Книга Души» (*рух* – «дух», *нама* – «книга»). Книга состоит из пяти разделов: «Туркмен», «Путь Туркмен», «Истоки Туркменской нации», «Государственность Туркмен», «Духовный мир Туркмен». 12 сентября был объявлен днем Рухнамы, суббота переименована в «рухгюн» (духовный день), а месяц сентябрь – в Рухнаму.

Во многом данное сочетание присутствует в широко распространенной сегодня Болонской системе. Для современной Центральной Азии одной из ключевых основ прогресса является в данном контексте участие в Болонском процессе, к которому уже присоединились имеющие сильные позиции в регионе Россия и Казахстан.

Участие в Болонском процессе дает возможность его членам участвовать в создании общеевропейского пространства высшего образования (ОПВО), расширять мобильность своих студентов и преподавателей, повышать квалификацию высшего образования и просто оставаться в тренде изменений образовательной сферы, которые в противном случае приведут к остракизму национальных образовательных систем стран Центральной Азии и сделают их маргиналами на фоне всемирного образовательного пространства.

В значительной степени такая ситуация существует уже сейчас и выражается в том, что даже на пространстве СНГ дипломированные специалисты из Таджикистана, Киргизии и Узбекистана котируются гораздо ниже специалистов из Украины или Белоруссии.

Средством преодоления отставания в образовательном плане для стран Центральной Азии, несомненно, является следование международным стандартам качества образования и развитие социально-инновационного направления развития образования, которое выступает залогом их достижения.

Социально-инновационное направление опосредованно или напрямую включается во все ступени образовательного процесса, создавая на каждом уровне собственный импульс к повышению качества и тесно связывая более низкие ступени образования с более высокими.

Мотором распространения социально-инновационного направления в мировой практике являются преимущественно вузы, которые делают это через поддержку государства. Схема может быть представлена следующим образом (Рис. 6).

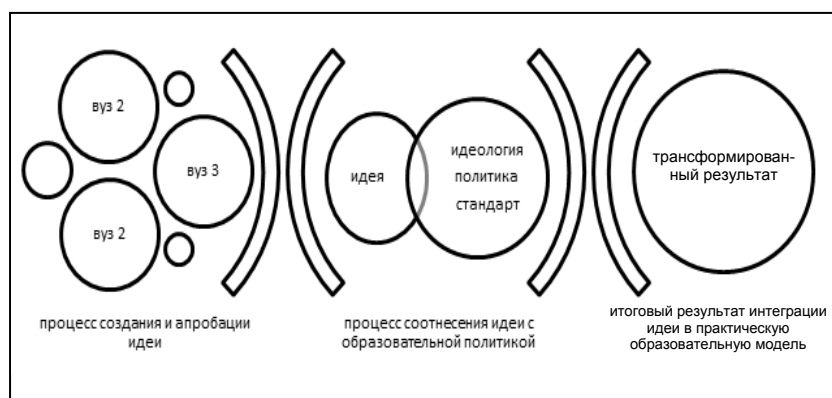


Рис. 6. Схема транзита социально-инновационной идеи от создания до ее реального воплощения

Следует отметить, что принцип транзита социально-инновационной идеи от вуза ко всем ступеням образования заложен в любой современной образовательной системе и имеет простейшее выражение, к примеру, в разработке педагогическим вузом методик преподавания школьных дисциплин, каждая из которых содержит определенные новации и социально-значимый потенциал. Проходя через призму государственного контроля, данные методики могут получить статус обязательных и реализовываться далее как концептуальная основа процесса образования определенной ступени.

Очевидно, что данный процесс передачи присутствует не только в передовых образовательных моделях, но и в достаточно слабых, в том числе в моделях стран Центральной Азии, что выражается, к примеру, в транзите стандартов преподавания национального и русского языков (в отношении других предметов часто используются устаревшие стандарты, скопированные с советских аналогов).

Несмотря на наличие описанной технологии транзита социально-инновационных идей, основным их реципиентом становится их же донор, а именно сам вуз. Это обусловлено интеллектуальной и административной мощностью данного типа учреждений и фактором «итоговой стадии образования», то есть этапа обучения, который максимально открыт к изменениям и может эффективно адаптироваться к меняющемуся социально-политическому запросу,

компенсируя при этом последствия статичности ступени среднего образования.

В данной связи в международной науке в последние годы социально-инновационную деятельность университета стало принято рассматривать автономно, в качестве комплексного индикатора развития вуза и развития национальной вузовской науки. Данный индикатор, данное индикационное направление, получило также название «третья роль», или «третья миссия университета», которая сочетается со ставшими классическими образовательной и научной функциями (Перфильева 2011).

В европейской трактовке третья роль прежде всего несет в себе социальный потенциал, в том числе социальные обязательства (social engagement) и обучение в течение всей жизни (life-long learning). В американской трактовке третья роль отдает приоритет передаче технологий (technology transfer), рассматривая другие аспекты как сопутствующие.

Возможно констатировать, что на процесс определения третьей роли вузов влияет национальная и региональная специфика организации системы высшего образования. Также данный процесс зависит от качественного уровня развития данной системы и ее инфраструктурной составляющей и государственной политики, формирующей значительную часть запроса на деятельность вузов.

Роль государственной политики в определении третьей роли особенно усиливается при слабом бизнес-запросе, то есть в той ситуации, когда бизнес через инвестиции не способен или не желает участвовать в предобразовании своих специалистов на коммерческих основаниях.

Оказываясь в такой ситуации, государство ведет себя как монополист образовательной сферы и может через политическую волю нормативным путем либо развивать третью роль вузов и всего образования в своих интересах, либо оставить систему высшего образования в состоянии стабилизированного (дестабилизированного) развития и сохранения привычной научно-образовательной модели.

Ситуация вокруг стран Центральной Азии интересна тем, что при выделении крайне незначительных ресурсов на систему образования, при почти полном отсутствии бизнес-инвестиций в образование данные государства по-разному относятся к самой системе

образования, воспринимая ее как объект или как субъект проводимой государством политики.

В наибольшей степени объектом поддержки образование выступает в Казахстане и Кыргызстане – странах, на которые приходятся максимальные показатели государственных инвестиций, где существует относительно выраженная преемственность высшим образованием результатов среднего образования и где (особенно если говорить про Казахстан) существует баланс специальностей и очевидна конкуренция в вузовском образовании.

Для таких стран, как Туркмения, Узбекистан и Таджикистан, ситуация в значительной степени противоположная, и система высшего образования там стагнирует, при этом подменяя профессиональную научную и образовательную деятельность технологиями пропаганды и коррупционными схемами.

Несмотря на кризис образовательных моделей четырех из пяти исследуемых стран, нельзя однозначно отрицать возможность их перспективного развития и вместе с тем развития их образовательных моделей.

Следует оговориться, что на основании проведенных наблюдений для Казахстана процесс развития является ожидаемым и стабильным, в то время как для остальных стран он напрямую зависит от внешней помощи и инвестиций (см. раздел «Образование в Центральной Азии: взгляд из-за рубежа»). При этом очевидно, что данное развитие в контексте своего возникновения окажется связано исключительно с реализацией третьей роли образования во всех ее проявлениях: социальные обязательства (social engagement), обучение в течение всей жизни (life-long learning), передача технологий (technology transfer).

Для определения перспектив социально-инновационного развития образования в странах Центральной Азии на сегодняшний день возможным является лишь анализ законодательства и нормативной практики исследуемых стран на предмет формирования «карты» их полноты и соответствия принципам социально-инновационного развития образования, на котором основывается третья роль.

Очевидно, что анализ базы для развития на территории отдельной страны в перспективе третьей роли образования является крайне сложной задачей и требует определенной доли упрощения.

На основании анализа серии зарубежных работ по данной тематике (см.: Laredo 2007) нами были выделены следующие детерминанты третьей роли, характерные для образовательных моделей других стран:

- забота о человеческих ресурсах,
- life-long learning,
- преодоление религиозных различий,
- преодоление национальных различий,
- преодоление гендерных различий,
- акцент на создании и сохранении прав на интеллектуальную собственность,
 - акцент на инновационной деятельности,
 - создание малых инновационных предприятий,
 - контракты с отраслевыми производствами по обмену кадрами, технологиями, методами работы и пр.,
 - контракты с государственными структурами и НКО,
 - популяризация научных знаний, включенность в культуру,
 - участие в процессе разработки политических решений,
 - решение жилищных проблем (участников процесса образования),
 - решение контекстных проблем научно-исследовательской и образовательной деятельности (транспорт, питание, поддержка семей),
 - оптимизация финансовых потоков,
 - принадлежность страны к Болонскому процессу.

Все перечисленные направления являются репрезентативными, если реализуются в системе образования и при участии самой системы образования. Иными словами, если национальная система способна обеспечить весь представленный идейный потенциал, то она может создать и третью роль – определенную, более совершенную модель интеграции данного потенциала, учитывающую социальные и технологические потребности окружающей ее общественной среды, и применить ее потенциал к развитию образования всех уровней.

В случае, если какие-либо пункты остаются невыполненными, то это означает слабость системы и минимизирует ее потенциал

к инновационному развитию как за счет своих ресурсов, так и за счет инвестиций.

При наличии невыполненных пунктов положительный эффект от реализации остальных элементов не сможет сформировать комплексный социально-инновационный эффект третьей роли и приведет к сохранению существующей образовательной модели в ее двухкомпонентном составе лишь с небольшими положительными изменениями.

Говоря о нормативных документах, мы прежде всего подразумеваем национальные законы об образовании. Следует пояснить, что закон об образовании является комплексным нормативным актом, представляющим всю национальную образовательную систему, и его примерное соответствие (не противоречие) детерминантам третьей роли является залогом ее формирования на национальном уровне.

В числе исследуемых документов находятся:

- Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 г. № 319-III ЗРК «Об образовании»;
- Закон Кыргызской Республики от 30 апреля 2003 г. № 92 «Об образовании»;
- Закон Республики Таджикистан от 17 мая 2004 г. № 34 «Об образовании»;
- Закон Туркменистана от 4 мая 2013 г. «Об образовании»;
- Закон Республики Узбекистан от 29 августа 1997 г. № 464-I «Об образовании».

Все законы рассмотрены в последней редакции.

Как следует из результатов сопоставления детерминант третьей роли образования и положений законов об образовании Казахстана, Кыргызстана, Таджикистана, Туркменистана и Узбекистана, системы образования исследуемых государств различаются по степени социальной и технологической (инновационной) адаптивности своих образовательных моделей.

Наиболее сбалансированной и комплексной представляется образовательная модель Казахстана, в которой одинаково обстоятельно находят отражение:

- социальные вопросы, включая поддержку как обучаемых, так и преподавательского состава;

- вопросы технологического плана, связанные с внедрением в образовательную модель новых технологических элементов;
- вопросы финансового характера, характеризующие модель как высокоадаптивную;
- вопросы, связанные с поддержкой образования в течение всей жизни, причем не только с формальной позиции, но и с позиции качественного развития данного направления сегодня;
- вопрос популяризации научных знаний и сочетания их не только с образовательными, но и с культурными аспектами.

Анализ закона об образовании Казахстана продемонстрировал практически полное соответствие принципам развития третьей роли образования с формальной, нормативной точки зрения.

Можно констатировать, что Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 г. № 319-III ЗРК «Об образовании» может служить формальной основой для интенсификации социальной и инновационной деятельности в сфере образования, при наличии соответствующей политической и социальной воли.

Ситуация по другим четырем государствам Центральной Азии выглядит менее благоприятно, причем каждое из них характеризуется специфическими лакунами в законе о национальном образовании при рассмотрении его с позиции развития третьей роли образования.

Лучше всего ситуация обстоит в Кыргызстане, где Закон Кыргызской Республики от 30 апреля 2003 г. № 92 «Об образовании» делает основной упор на социальную составляющую, защиту образовательных и иных прав уязвимых категорий граждан, социальную защиту обучающихся. При этом закон не охватывает некоторые сложные образовательные проблемы социального характера, к примеру обеспечение приезжих студентов жильем, что, очевидно, должно негативно сказываться на развитии международной студенческой мобильности, которая, согласно данным статистики ЮНЕСКО, имеет в данной стране второй по Центральной Азии показатель.

Явно слабой в системе образования Кыргызстана с позиции закона об образовании является технологическая отрасль.

Сфера образования здесь, в отличие от казахского аналога, представляется инновационно-пассивной.

Закон не предусматривает потенциала к заключению контрактов с государственными структурами и НКО, в том числе создание за-

каза на определенное количество специалистов, а также не содержит акцента на создании и сохранении прав на интеллектуальную собственность за государством либо отдельными вузами, и даже национальными специалистами.

Данные факторы формируют ситуацию, когда значительное число образованных специалистов оказывается невостребованным, и даже при наличии у них работы степень их вклада в национальную науку оказывается не явной.

Помимо этого нерегулируемость на высшем уровне вопросов управления интеллектуальной собственностью наносит значительный ущерб всей образовательной, а через нее и научной системе Кыргызстана, стимулируя коррупцию и отток специалистов.

С позиции интеграции модели образования с научно-производственным сектором можно также выделить ряд проблем позиционирования.

К примеру, если в Законе об образовании Казахстана в ст. 1 п. 56–2 четко сказано, что «национальный исследовательский университет – высшее учебное заведение, имеющее особый статус и утвержденную Правительством Республики Казахстан программу развития на пять лет, реализующее самостоятельно разработанные образовательные учебные программы высшего и послевузовского образования по трем и более группам специальностей, использующее результаты фундаментальных и прикладных научных исследований для генерации и трансферта новых знаний», то киргизская модель в ст. 39 Закона об образовании лишь предусматривает потенциальную возможность существования организаций, интегрирующих образовательные технологии и научные знания наряду с другими направлениями, например религиозными догмами или политическими принципами.

Что важно, механизм передачи подготовленных в вузах специалистов на профильные производства государственного значения в Законе об образовании также отсутствует и заменен закрепленным все в той же 39 статье принципом заключения договора в частном порядке.

Очевидно, что если речь идет о долгосрочном планируемом сотрудничестве образовательных структур и производственных объединений, то частный порядок договорных отношений является не вполне уместным и свидетельствует либо о слабости заказчика кадров, либо о низком качестве итоговой подготовки студентов.

Положительным моментом образовательной модели Киргизстана является его ориентация на Болонскую систему и наличие четкого разделения форм подготовки на диплом специалиста, бакалавра и магистра.

Ситуация в Таджикистане, исходя из текста Закона Республики Таджикистан от 17 мая 2004 г. № 34 «Об образовании», обстоит сходным образом.

Разбор данного нормативного акта продемонстрировал, что образовательная модель Таджикистана формально строится на демократических принципах и большое внимание в ней уделяется соблюдению права на образование всех групп граждан. Государство требует от подготовленного специалиста три года отработать по полученной им специальности, что в целом косвенно соотносится с направлением развития третьей роли «Контракты с государственными структурами и НКО».

Косвенное значение в данном случае обусловлено отсутствием у молодого специалиста свободного выбора между госструктурами и НКО, и при этом сам контракт оказывается исходно определен, а не заключается по окончании обучения.

Еще один отрицательный момент заключается в том, что государство практически не интегрирует образование в технологическую сферу, не проводит популяризации научных знаний, не заключает контракты с отраслевыми производствами на обмен кадрами, технологиями, методами работы и пр., не заботится о результатах интеллектуальной деятельности обучаемых, и даже акцент на инновационную деятельность делает очень формально:

«Статья 20. Высшее профессиональное образование. Высшие профессиональные учреждения в Республике Таджикистан могут функционировать в виде учебно-научных или учебно-научных производственных комплексов».

Перспектива участия Таджикистана в Болонской системе также представляется условной. В Законе Республики Таджикистан от 17 мая 2004 г. № 34 «Об образовании», в статье 24 «Документы об образовании» сказано: «Образовательные учреждения Республики Таджикистан выдают гражданам следующие виды документов: ...диплом о высшем профессиональном образовании (бакалавр, специалист, магистр)...», однако при этом статус данных званий и порядок их получения законом не регулируются, что препятствует возможности их соотнесения с международными стандартами.

Ситуация в сфере образования в Туркменистане выглядит более однозначно. Можно с полной уверенностью заявить, что в условиях функционирования Закона Туркменистана от 4 мая 2013 г. «Об образовании» потенциал для развития третьей роли отсутствует.

Закон в общем порядке провозглашает права всех граждан на образование, без каких бы то ни было ограничений, что в целом соответствует социальной составляющей третьей роли, однако при этом закон в ст. 27 «Высшее профессиональное образование» ограничивает право на обучение в вузе обязательным рабочим стажем не менее 2 лет и привязывает рабочий стаж к дальнейшему обучению в университете. Привязанность высшего образования к трудовой повинности демонстрирует скрытый конфликт между данной статьей закона и ст. 35 Конституции Туркмении, согласно которой «каждый гражданин имеет право на образование. Общее среднее образование обязательно, каждый вправе получить его в государственных школах бесплатно. Государство обеспечивает доступность профессионального, среднего специального и высшего образования для всех в соответствии со способностями».

Принципы реализации третьей роли образования на территории Туркменистана также не находят своего подтверждения и в контексте соотнесения образовательной и научной, инновационной деятельности – данные вопросы просто не регулируются Законом Туркменистана от 4 мая 2013 г. «Об образовании».

Закон Республики Узбекистан от 29 августа 1997 г. № 464-I «Об образовании» является наиболее старым и самым коротким из исследуемых. Основное внимание в документе обращается на формальную регламентацию обучения.

В нем также затрагиваются вопросы социальной поддержки и равенства всех участников образовательного процесса, как того требует конституция страны. Глубокие социальные гарантии и вопросы интеграции образовательной и научной, технологической систем в законе не прописаны.

Единственным значимым фактором, связывающим данный закон с третьей ролью образования, является применяемая в Узбекистане Болонская образовательная модель, описанная в ст. 14 закона.

* * *

Несмотря на достаточно негативные результаты оценки развития третьей роли образования в странах Центральной Азии, полученные на основании анализа законов об образовании исследуемых

государств, их нельзя считать абсолютно репрезентативными без исследования тематически близкого правового поля данных стран, так как многие частные НПА могут раскрывать специальные направления развития третьей роли национального образования и тем самым дополнять проводимый анализ (данное обстоятельство особенно актуально в том случае, если закон об образовании был принят давно и не менялся более десяти лет).

Для верификации полученных на основании анализа законов об образовании выводов в рамках данного исследования был проанализирован широкий пул нормативных актов (более 60) по пяти странам. Структура анализа фактически повторила форму исследования отдельных законов об образовании.

Исходя из оценки пула национальных актов в сфере образования и науки, нормативная составляющая развития третьей роли выглядит следующим образом.

В Казахстане нормативно-правовое поле покрывает общие социальные направления: «забота о человеческих ресурсах», «обучение в течение всей жизни», «преодоление национальных различий». Но при этом в рамках данного социального аспекта остаются лакуны, связанные с гендерным и религиозным вопросами.

Исходя из реальной практики возможно обозначить данные вопросы как малозначимые для Казахстана и не требующие специального регулирования, следствием чего является отсутствие профильных нормативных актов узкого действия.

Сфера инновационной деятельности представлена в казахском законодательстве об образовании достаточно противоречиво. С одной стороны, практически отсутствует явное позиционирование инновационной деятельности как тренда развития образовательных технологий, обучения специалистов и пр.

С другой стороны, комплекс исследованных НПА свидетельствует об определенном сращивании образовательного и научно-производственного секторов, что достигается за счет создания элементов производственной цепочки на уровне образования, сотрудничества образования и государственного сектора, а также через популяризацию образования, которая способствует повышению общенационального образовательного фона, влияя на количество подготавливаемых специалистов, круг интересов молодежи и другие социальные факторы.

Наиболее негативными индикаторами, выявленными в ходе анализа НПА, стали разработка стратегических политических решений и оптимизация финансовых потоков.

Отсутствие НПА в сфере образования по данным индикаторам объясняется иной сферой регулирования – вероятно, финансовой, однако при этом важно отметить, что эффективно выстроенная образовательная система, претендующая на решение ряда социальных и инновационно-технологических вопросов, не может быть в столь высокой степени лишена политической и финансовой автономии. В противном случае в отношении Казахстана подобная ситуация является следствием авторитарных технологий государственного администрирования, которые, вероятно, вступят в конфликт с вопросами практической реализации третьей роли развития образования.

Нормативно-правовое поле Кыргызстана применительно к практической реализации третьей роли образования является менее подготовленным, чем в Казахстане.

Кыргызстан имеет достаточно развитую формальную систему защиты прав учащихся, которая включает защиту прав приезжих, женщин, иноверцев, что характеризует ее образовательную модель как демократическую. Также в отношении нее можно сказать, что она ставит перед собой цель инновационного развития и актуализации прав нации на собственное технологическое развитие, что также положительно характеризует тренд формирования третьей роли образования.

Несмотря на данные положительные моменты, из анализа законодательства следует также, что страна не имеет необходимого для использования (регулирования) научного потенциала, не ведет в данном отношении эффективной образовательной политики и даже не обеспечивает контекстных проблем научно-исследовательской и образовательной деятельности. Вопрос популяризации знаний и защита объектов интеллектуальной собственности характеризуются низкими значениями, что также не соответствует целям развития третьей роли образования.

Положительным моментом в данном контексте является переход на Болонскую систему, которая в условиях общеобразовательного и научного кризиса в стране развивается медленно, однако в перспективе сможет дать дополнительный импульс к развитию третьей социально-технологической (инновационной) роли образования.

Данные по трем оставшимся странам дают основания полагать, что на сегодняшний день принципы организации третьей роли образования для них остаются недостижимыми.

В Таджикистане не просматриваются через призму законодательства сразу два блока – блок гражданских прав, которые и в законе об образовании данной страны фигурировали в достаточно сжатом виде, а также блок научного развития, которое, как показало исследование статистики, в стране практически отсутствует.

При этом анализ правового поля продемонстрировал также отсутствие каких-либо НПА, касающихся ориентации либо участия в Болонском процессе, при том что в законе об образовании данной страны модель Болонской системы просматривается достаточно явно. Это свидетельствует о слабом развитии данного направления.

Ситуация в Туркменистане еще более негативная. Из всех возможных показателей положительными оказались лишь акцент на инновационную деятельность, обмен кадрами и технологиями, а также оптимизация финансового сектора. Соотнося три данных показателя, можно предположить, что руководство государства заинтересовано в самом факте технологического обновления, безотносительно того, кто и как будет его проводить, и говорить даже о сотрудничестве науки и образования в отношении Туркменистана невозможно.

На фоне ситуации в Туркменистане и Таджикистане положение Узбекистана выглядит более оптимистичным. Исходя из данных анализа можно предположить, что Узбекистан не ставит целью развитие третьей роли, а просто нацелен на комплексное обновление образовательной системы, о чем свидетельствует забота о человеческих ресурсах в сочетании с показателями обеспечения жильем и ресурсами для развития научной деятельности. Акцент на инновационную деятельность в данном контексте выглядит лишь направлением науки, слабо связанным с образованием.

Следует отметить, что, согласно анализу НПА, Узбекистан придает большое значение участию в Болонской системе, и в перспективе данный тренд может послужить катализатором развития в стране третьей роли образования.

Образование в Центральной Азии: взгляд из-за рубежа

Исторически регион Центральной Азии оставался ключевой территорией для взаимодействия государств, расположенных на востоке и западе Евразийского континента. Современная геополитическая

реальность подтверждает значимость данного региона и на современной карте международных отношений. Ключевыми ресурсами, которыми располагали страны Центральной Азии, всегда были их территории и заложенные в них ресурсы. Тенденции современного миропорядка таковы, что страны, окружающие регион Центральной Азии, заинтересованы в сохранении над ним собственной сферы влияния, которая бы обеспечивала более дешевые коммуникационные передвижения, доступ к местным национальным природным богатствам, уверенность в непроницаемости их национальных границ.

Условием контроля и выстраивания эффективных отношений со странами Центральной Азии, несомненно, является создание в данных государствах определенного, достаточно высокого культурного и образовательного уровня, который стимулировал бы сохранение в них демократического порядка, препятствовал исламизации территории и радикализации молодежи, являлся бы барьером для интенсивного роста трудовой миграции.

Представляется возможным выделить три условных центра силы, оказывающих сегодня влияние на регион Центральной Азии. Ими объективно являются:

– Россия, формировавшая в период СССР всю систему коммуникаций наднационального уровня данных государств.

– Европа, проводящая политику поддержки развивающихся государств по широкому спектру вопросов, включая образование, и заинтересованная в региональной стабильности в условиях роста террористической угрозы.

– Китай, имеющий на территории Центральной Азии новые коммерческие интересы, реализации которых должна способствовать эффективная коммуникация.

Все три перечисленных участника процесса заинтересованы в диалоге, и все три используют в качестве важного коммуникационного механизма систему технологий в сфере образования, с одной стороны, необходимых проблемному региону, а с другой – формирующих вектор развития двусторонних коммуникаций, как на краткосрочный, так и на длительный период.

Взгляд из Европы

Для Европы страны Центральной Азии являются, наряду с Африкой и странами Арабского мира, стратегическим направлением в сфере образовательного трансферта. С другими названными ре-

гионами Центральную Азию для Европы объединяет низкий уровень образования и большая, близкая к 50 %, доля молодежи. Оба данных фактора делают Центральную Азию потенциально значимой для технологического развития и возможного переноса наукоемких производств, с одной стороны, и потенциально опасной с точки зрения роста молодежного радикализма – с другой.

При этом Центральная Азия выступает для ЕС донором энергетических ресурсов, что требует от Европы проведения в регионе политики стабилизации. Основы данной политики в полной мере начали складываться в 2007 г., когда «в рамках новых инструментов внешнего содействия на основе бюджета ЕС на 2007–2013 гг. ЕС запланировал вдвое увеличить финансирование поддержки странам Центральной Азии» (Европейское сообщество 2009).

В рамках реализации данной стратегической программы Европейский союз декларировал шесть ключевых мероприятий (Европейская комиссия 2013):

- создание системы непрерывного политического диалога на уровне министров иностранных дел;
- введение в действие на территории стран Центральной Азии «Европейской инициативы в области образования»;
- поддержку развития программы «электронного Шелкового пути» в странах Центральной Азии;
- введение в действие «Инициативы ЕС по верховенству права»;
- создание системы непрерывного диалога в области прав человека;
- создание системы непрерывного диалога по вопросам энергетики.

Из всех перечисленных направлений наиболее успешным оказалось именно образовательное, так как содержало наименьший политический потенциал и было актуализировано во всех странах Центральной Азии.

Европейский союз принял следующий план по развитию образования в регионе.

Должна была быть разработана программа «Европейская инициатива в области образования», направленная на содействие национальным образовательным моделям в вопросах приближения к международному уровню качества образования. Объектами поддержки «Европейской инициативы» стали ключевые ступени национального образования, включая начальное, среднее, профессио-

нально-техническое образование. В системе высшего образования была предусмотрена не только поддержка его развития, но и обмен студентами, стажировки преподавателей и аспирантов.

Большое значение для реализации программы поддержки играют международные образовательные программы «Эразмус Мундус» и «Темпус», которые предполагалось реализовывать на двусторонней основе.

В план «Европейской инициативы» также вошли мероприятия по поддержке образовательных центров во всех пяти государствах, сотрудничество с Академией ОБСЕ в Бишкеке, предоставление стипендий студентам для обучения в Европе, поддержка фонда образования в сфере профессионально-технического образования в Центральной Азии, присоединение стран Центральной Азии к электронной сети ЕС через развитие «электронного Шелкового пути» и содействие дистанционному обучению.

Реализация плана Евросоюза в сфере развития образования в странах Центральной Азии нашла свое выражение преимущественно в многочисленных встречах и консультациях с руководством стран региона. К примеру, первая региональная встреча с центральноазиатскими партнерами состоялась 8 мая в Каире на параллельном заседании конференции «Темпус» по качеству высшего образования.

Участниками мероприятия было заявлено, что одним из основных приоритетов поддержки образовательной сферы Центральной Азии должно стать создание электронной скоростной линии для дистанционного электронного обучения и обучения в течение всей жизни.

Проекты должны были получить финансирование ЕС и ряда контрагентов, а в перспективе стать совместным проектом в сфере образования стран ЕС и Центральной Азии.

Как показал анализ статистических данных и исследование правового поля, проекты, договоренность о которых существовала в 2008 г., не получили значимых практических результатов, а обмен студентами и стажировки преподавателей в определенной степени действуют в основном на территории Казахстана, в то время как остальные страны, вероятно, в значительной степени игнорируют данный процесс.

Модель точечного поощрения отдельных студентов, преподавателей, ученых при достаточно значимом масштабе ее реализации привнесла в образовательные системы стран Центральной Азии

достаточно мало изменений, продемонстрировав лишь относительную эффективность преимущественно на территории Казахстана, и без того обладающего максимальным в регионе образовательным потенциалом.

В таких условиях получила актуализацию иная инициатива Европы, связанная с реализацией Программы GIZ – «Реформа систем образования в Центральной Азии». Заказчиком программы выступило Федеральное министерство экономического сотрудничества и развития Германии (BMZ) (Программа... 2013). В качестве партнеров реализации программы были привлечены министерства образования всех пяти исследуемых государств – Казахстана, Киргизии, Таджикистана, Туркмении и Узбекистана.

Показательно, что данная программа является достаточно фундаментальной, о чем свидетельствует длительный срок ее реализации – с 2009 по 2013 гг. (продлена до 2016 г.), а также внушительный бюджет, составляющий 6,5 млн евро.

Суть реализации программы сводится к повышению качества и контролю повышения качества образования на территории всех пяти государств. Контроль над политической стороной реформ осуществляется непосредственно Министерством образования Германии. В отличие от «Темпус» и «Эразмус Мундус», данная программа нацелена на школьное и дошкольное образование и реализует модернизацию в контексте общерегиональной универсализации. Характеризуя общую идею программы, можно констатировать, что она нацелена на воссоздание принципов педагогического образования и работы во всех пяти странах.

Программа имеет видимые практические результаты, среди которых – переподготовка 1500 педагогов, создание лабораторий и специальных кабинетов в 12 школах Таджикистана и 7 центральных школах Киргизии.

Характерно, что немецкий проект не является закрытым и имеет практический выход на ситуацию в регионе. Примером, подтверждающим данный диалог, является портал www.mugalim.kg, на котором реализуется киргизский инициативный проект «Күч бирдикте». Целью проекта является создание единой информационно-справочной сети педсузов Кыргызской Республики, а также ориентирование выпускников школ на получение педагогической специальности и привлечение внимания общественности и правительства КР к проблемам нехватки школьных учителей и качества среднего профессионального педагогического образования.

Исходя из реализации данного проекта, можно фиксировать на территории Кыргызстана рост потенциала для реализации третьей роли образования, о которой было сказано ранее, а также констатировать в данной стране потенциал для инновационного перерождения образовательной модели. При этом качественные характеристики применительно к другим странам региона отсутствуют.

Резюмируя «европейский подход» к трансформации образовательных моделей стран Центральной Азии и обобщая всю совокупность данных рассмотренных источников, представляется возможным констатировать, что ЕС не выпускает из поля гуманитарного регулирования образовательные модели стран Центральной Азии, однако для европейской политики характерны два приоритетных направления – Казахстан и Кыргызстан.

Казахстан для Европы представляется полноценным, но слабым партнером, который, тем не менее, принадлежит к Болонской системе и разделяет аналогичные ценности образования, развития третьей роли университетов и т. д.

Кыргызстан рассматривается Европейским союзом как наиболее лояльная из всей совокупности неприсоединившихся стран. При этом Киргизия открыто идет по пути реформ и, вероятно, ее главным минусом является низкий уровень стабильности, который препятствует реализации положительной политической воли, в том числе в сфере образования.

Остальные страны представляются для ЕС менее выгодными партнерами, так как существующая в них политическая обстановка и высочайший уровень коррупции не позволяют эффективно внедрять европейские образовательные модели, а следовательно, инвестиции в национальные образовательные системы имеют низкую степень практической эффективности.

Взгляд из Китая

В отличие от ЕС и России Китайская народная республика имеет в Центральной Азии цели, связанные прежде всего с сырьевым обеспечением и развитием рынка товаров. В значительной степени актуальные для данного региона вопросы безопасности и гуманитарного развития на сегодняшний день остаются для Китая неактуальными, так как преимущественно компенсируются уже названными геополитическими игроками.

Подобное соотношение интересов переносится и на поля Шанхайской организации сотрудничества, где, даже если смотреть

с позиции языка переговоров, страны Центральной Азии предпочитают говорить по-русски, тем самым демонстрируя принадлежность к единому с Россией культурному пространству. При этом реализация интересов Китая в экономической и ресурсной сферах не может не находить отражения в образовательном и гуманитарном пространстве стран Центральной Азии. Это обстоятельство обусловлено большим количеством высокотехнологических проектов, которые Китай реализует на территории стран Центральной Азии.

Большая часть проектов связана с транспортной инфраструктурой, в том числе строительством дорог, в том числе железных, трубопроводов, а также логистикой, развитой в Центральной Азии на минимальном уровне. Только по итогам Ташкентского (июнь 2004 г.) саммита и Бишкекского (сентябрь 2004 г.) совещания премьер-министров стран – участниц ШОС, государства Центральной Азии получили от КНР инвестиционных кредитов на сумму 900 млн долларов США.

Подобные значимые инвестиции в достаточно ненадежный рынок потребовали от Китая создания на территории реципиента определенной системы гарантий, одной из которых стала подготовка местных специалистов, заинтересованных в работе с китайской стороной, и в том числе в изучении китайского языка.

«Китай намерен уделять большее внимание культурным и гуманитарным связям, заботиться о более позитивном имидже, расширять свое культурное влияние и принять меры для популяризации своей политики. На практике это предполагает поддержку преподавания китайского языка в Центральной Азии, подготовку специалистов по Центральной Азии, стимулирование развития образования, культуры и туризма и т. п. В июле 2005 г. Китай объявил, что предоставит средства для подготовки в течение трех лет 1500 специалистов для государств – членов ШОС. Кроме того, в 2005 г. Китай открыл Конфуцианский колледж в Узбекистане и Китайский культурный центр в Казахстане; он будет создавать подобные центры и дальше, чтобы способствовать изучению китайского языка и распространению китайской культуры. В общем, Китай увеличит коэффициент “мягкой силы” в своей политике в Центральной Азии» (Румер и др. 2008).

О реализации «мягкой силы» со стороны Китая в отношении Центральной Азии сегодня свидетельствует множество косвенных источников, в том числе и на территории самой КНР. В Министер-

стве образования Китая Центральная Азия выделяется в качестве самостоятельного направления, на которое нацелена деятельность нескольких университетов на севере страны. Они осуществляют приглашение студентов и преподавателей, а также курируют программы преподавания китайского языка в Центральной Азии.

Представление о модели обмена специалистами, существующей между КНР и Центральной Азией, дает следующая цитата: «Немаловажное значение имеют кратковременные и продолжительные поездки в Китай нашей молодежи для изучения китайского языка и получения высшего и специального образования. Китайская сторона заинтересована в подготовке преподавателей китайского языка. Министерство образования КНР около 10 лет устраивало курсы повышения квалификации для преподавателей в Ланьчжоуском университете (провинция Ганьсу), вошедшем в список 100 приоритетных вузов Китая. С этого года начнут работать такие курсы в Синьцзянском педагогическом университете в г. Урумчи. При этом китайская сторона берет на себя расходы по проживанию, питанию преподавателей, снабжает их учебниками и другими пособиями, организывает познавательные экскурсии.

Узбекистан имеет давние традиции научного и образовательного китаеведения, большинство китаеведов Центральной Азии старшего поколения воспитаны в Узбекистане и России. По темпам внедрения китайского языка в вузы и школы Казахстан сегодня опережает другие республики региона. Это вызвано расширением и укреплением экономических связей нашей Республики и КНР. В странах Центральной Азии знание китайского языка становится с каждым годом все более популярным и престижным» (Энергия... 2013).

Исходя из всей совокупности представленных данных, можно констатировать, что страны Центральной Азии являются для Китая геополитическим приоритетом. Китай оказывает влияние на данные территории преимущественно посредством целевого инвестирования, дополнением которого служит культурно-образовательная политика.

Несмотря на нахождение ряда исследуемых стран вблизи китайской границы, сегодня нельзя говорить о каком-либо экспансионистском влиянии или насаждении в странах Центральной Азии определенных административных моделей, в том числе и в сфере образования.

Применительно к системе образования стран Центральной Азии можно отметить, что незначительное влияние китайских университетов, школ и Центров Конфуция на данный момент положительно, оно формирует образовательное многообразие и плюрализм выбора перспективной трудовой деятельности, что крайне важно для социально отсталых территорий большинства исследуемых государств.

Взгляд из России

Российская Федерация и страны Центральной Азии в социокультурном плане представляют собой фактически единое пространство и, несмотря на существование политических границ каждого из государств, общность культурных, духовных и – шире – цивилизационных оснований развития общества сохраняется и по сей день. Кроме того, именно Россия остается для Центральной Азии своего рода гарантом социально-политической стабильности. Тем не менее, несмотря на географическую близость, пять стран Центрально-Азиатского региона обладают собственными культурными, экономическими и прочими особенностями, и к моменту распада СССР они находились на разных уровнях экономического развития, благосостояния, численности населения, использования природных богатств, а также ресурсов среднего и высшего образования. Со временем эти различия стали усугубляться, формируя самостоятельные пути развития каждой из стран.

После обретения независимости в начале 1990-х гг. страны Центральной Азии столкнулись с экономическими, социальными и политическими трудностями, к которым, очевидно, не были готовы. Это коснулось и сферы образования: прекратилось финансирование со стороны России социальных, образовательных и исследовательских программ.

Ввиду значительного оттока русскоязычного населения из стран Центральной Азии, а также усиления мусульманского фактора (взаимодействие с соседними странами – Ираном, Турцией, Пакистаном и др.) одним из наиболее важных вопросов взаимодействия России и центральноазиатских республик стало сохранение статуса русского языка в регионе и, соответственно, элементов русскоязычного образования. Стоит отметить, что сокращение русских школ (и, соответственно, отток не только потенциальных учеников, но и, самое главное, квалифицированных учителей), с одной стороны, привело к негативным последствиям в плане комплектации

школ, а также качества образования, но с другой – заметно повысило престижность оставшихся русскоязычных учебных заведений, в которых обучаются не только русские, но и представители титульных наций (Старчак 2009). Это приводит к тому, что в таких школах учатся в основном дети высокопоставленных граждан, а высокая конкуренция в этой сфере создает значительный спрос на обучение на русском языке. То есть в данном случае между Россией и странами Центральной Азии наблюдается обоюдный интерес во взаимодействии.

Что касается высшего образования, то в этом случае также происходит снижение качества образования и сокращение часов преподавания русского языка. В этой ситуации перед студентами встает выбор относительно получения дальнейшего образования либо в российских вузах, либо в зарубежных. Соответственно, сохранение привлекательности первых является первоочередной задачей, поскольку это становится залогом обмена квалифицированными кадрами между странами в будущем.

На сегодняшний день одной из главных целей взаимодействия России и стран Центральной Азии является интеграция в экономической и политической областях, а также в сфере обеспечения безопасности. Последнее обретает особую актуальность в свете угрозы международного терроризма и религиозного экстремизма. Что касается экономического взаимодействия, то в этом случае речь идет о наращивании объемов товарооборота, удержании экономических систем центральноазиатских республик в рамках российской экономики, а также сохранении российского влияния в регионе с богатыми запасами нефти и газа.

Помимо всего прочего, как отмечает историк А. В. Власов, по мере ослабления политических, экономических и социальных связей, существовавших во времена СССР, меняется и восприятие России в Центральной Азии, и в этих условиях одной из стратегических задач российского руководства должно стать формирование позитивного образа нашей страны на постсоветском пространстве (Власов 2012). Необходимо подчеркнуть, что спустя определенный промежуток времени после обретения независимости центральноазиатские республики (в первую очередь это касается Казахстана и Туркменистана) оказались в состоянии проводить довольно самостоятельную политику и получили возможность ориентироваться не на Россию, а на других мировых макроигроков. В этих условиях для создания позитивного образа России необходим системный

подход, связанный в первую очередь с механизмами использования «мягкой силы».

Для России стабильность Центрально-Азиатского региона важна в качестве своеобразного тыла, что означает «недопущение попадания региона под контроль другой великой державы, равно как и создания геополитической стратегической угрозы интересам России» (Юйсинь 2013). Стоит отметить, что в настоящее время в России нет какой-либо четко сформулированной стратегии дальнейшего развития взаимодействия со странами Центральной Азии, отдельные программы подобного взаимодействия оказываются рассредоточенными между несколькими ведомствами (Каспийский... 2012). Еще одной немаловажной сферой интересов России в Центральной Азии является обеспечение прав и защита положения русских в рассматриваемых странах, значительное число которых проживает в бывших советских республиках.

Библиография

- Абдыжапаров А. 2007.** *Реформа высшего образования в Кыргызстане: проблемы и направления развития.* Минск: ГУ «БелИСА». URL: http://belisa.org.by/ru/izd/other/Kadr2007/kadr07_1.html.
- Акаева Б. А., Коротаев А. В., Исаев Л. М., Шишкина А. Р. 2013.** (Ред.). *Системный мониторинг глобальных и региональных рисков.* Т. 4. Ч. 2. *Центральная Азия: новые вызовы.* М.: ЛЕНАНД/URSS.
- Бедарев А. 2008.** Проблемы образования в Кыргызстане и пути их решения. *Время Востока* 3 февраля. URL: <http://www.easttime.ru/analitic/1/4/391.html>.
- Болджурова И. 2006.** *История развития системы образования Кыргызской Республики в переходный период (1990–2005 гг.): дис. ... д-ра пед. наук.* М.: РГБ ОД.
- Брунер Х., Тиллет Э. 2007.** Высшее образование в Центральной Азии: задачи модернизации. *The World Bank.* URL: http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/TANES/definit_1007Rus.pdf%20.
- Власов А. 2012.** Россия и Центральная Азия: упущенные возможности и новые перспективы. *PCMД.* URL: <http://enw-fond.ru/ekspertnoe-mnenie/286-rossiya-i-centralnaya-aziya-upuschennye-vozmozhnosti-i-novye-perspektivy.html>.
- Высшее образование в Кыргызстане. 2010.** *European Commission Tempus. Brussels: EU.* URL: www.tempus.kg/ru/kg_review_he.doc.
- Гонзалес А. [Б. г.]** Перспективы развития высшего образования в странах Центральной Азии и Европейского союза. *Ташкентская Региональная конференция Темпус.* URL: http://www.nepfoiskola.hu/eaea/EAEA_ru/downloads/programmi_pazvitija/tashkent_ru.pdf.
- Государственная программа развития образования Республики Таджикистан. 2009.** *Министерство образования Республики Таджикистан.* Душанбе. URL: <http://cis.rudn.ru/document/show.action?document.id=1044>.
- Государственный комитет Республики Узбекистан по статистике. 2011.** *Статистический ежегодник регионов Узбекистана.* Ташкент: Государственный ко-

- митет по статистике Республики Узбекистан. URL: <http://www.stat.uz/uz/index.php>.
- Диксон А. 2007.** Высшее образование в Центральной Азии: задачи модернизации. *The World Bank*. URL: http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/TANES/definit_1007Rus.pdf%20.
- Европейская комиссия. 2013.** *Сотрудничество в сфере образования между ЕС и странами Центральной Азии*. Европейский Союз и Центральная Азия. URL: http://eeas.europa.eu/central_asia/docs/factsheet_education_ru.pdf.
- Европейское сообщество. 2009.** Европейский союз и Центральная Азия: новое партнерство в действии. *Европейское сообщество*. URL: http://ec.europa.eu/external_relations/central_asia/docs/2010_strategy_eu_centralasia_ru.pdf.
- Исаев Л. М., Шишкина А. Р. 2013.** Анализ социально-экономического развития государств Центральной Азии. *Системный мониторинг глобальных и региональных рисков*. Т. 4. Ч. 2. М.: ЛЕНАНД.
- Каспийский фактор. 2012.** Какая стратегия нужна России в Центральной Азии? Взгляд из Москвы, Ташкента, Астаны и Бишкека: советы Владимиру Путину. *Каспийский фактор*. 29 мая. URL: <http://casfactor.com/rus/news/2976.html>.
- Король Д. 2004.** Смена приоритетов в образовательной политике Республики Казахстан. *Аналитический обзор состояния и международных тенденций развития высшего образования* 9. URL: http://charko.narod.ru/tekst/an9/2_3.html.
- Кудайбергенова Р. 2007.** Южнокорейский опыт модернизации в реформировании образовательной системы Казахстана. *Известия корееведения в Центральной Азии* 14. URL: http://world.lib.ru/k/kim_o_i/s3s3s.shtml.
- Мерилл М. 2013.** Центральная Азия: растущее разнообразие. *Международное высшее образование*. URL: <http://ihe.nkaoko.kz/archive/32/332/>.
- Министерство образования и науки Кыргызской Республики. 2012.** *Система образования Кыргызстана*. Министерство образования и науки Кыргызской Республики. Бишкек. URL: <http://edu.gov.kg/ru/obrazovanie/sistema-obrazovaniya.html>.
- Нозиров С. 2009.** Реформа ради реформы? В развитии образования в Таджикистане существуют сегодня серьезные проблемы. *ЦентрАзия* 6 мая. URL: <http://www.centrasia.ru/newsA.php?st=1242454140>.
- Нургазина Р. 2004.** *Глобальные тенденции и модернизация послевузовского профессионального образования Казахстана*. М.: Тезаурус.
- Перфильева О. В. 2011.** Университет и регион: на пути к реализации третьей функции. *Вестник международных организаций* 1(32): 133–144.
- Программа «Реформа систем образования в странах Центральной Азии». 2013.** *Реформа систем образования в странах Центральной Азии: акцент на качество и инновации*. Бишкек. URL: <http://www.giz.de/Themen/en/dokumente/giz2012-reform-bildungssysteme-in-za-ru.pdf>.
- Республика Узбекистан: результаты реформ и дальнейшая стратегия развития высшего образования. Астана: ЮНЕСКО. URL: www.unesco.kz/education/he/uzbek/uzbnat_ru.doc.**
- Реформа образования в Туркменистане при Ниязове. 2012.** *Naviny.By*. 31 июля. URL: http://naviny.by/rubrics/society/2011/09/10/ic_articles_116_175071/.
- Румер Е., Менон Р., Тренин Д. В., Чжао Х. 2008.** *Центральная Азия: взгляд из Вашингтона, Москвы и Пекина*. М.: Новое издательство. URL: http://uchebnik-online.com/soderzhanie/textbook_307.html.

- Старчак М. В. 2009.** Российское образование на русском языке как фактор влияния России в Центральной Азии: что происходит и что делать. *Фонд Русский мир*. URL: <http://www.ruskiymir.ru/ruskiymir/ru/analytics/article/news0003.html>.
- Таджикистан в цифрах. 2010.** *Агентство по статистике при Президенте Республики Таджикистан*. Душанбе. URL: http://www.stat.tj/ru/img/9f5268b192177e16d1066c1e16aea04a_1287832044.pdf.
- Трац Э. 2004.** Система образования в Туркменистане: спираль деградации. *ЦентрАзия*. 7 мая. URL: <http://www.centrasia.ru/newsA.php?st=1083877440>.
- Туркменистан: изменившиеся правила не дают учащимся выехать на обучение за рубеж. 2009.** *Eurasia Net* 28 июля. URL: <http://russian.eurasianet.org/departments/insight/articles/eav072809aru.shtml>.
- Шарипов А. 2000.** *История высшего образования Таджикистана: опыт и проблемы, вторая половина 40-х – первая половина 90-х гг.*: дис. ... д-ра ист. наук. Душанбе.
- Чтобы не остаться в стороне. 2004.** *Экспресс-К* 30 (15437). 14 февраля.
- Энергия единства. 2013.** Культурно-гуманитарное сотрудничество Китая и стран Центральной Азии. *Информационный портал Казахстана «Энергия единства»*. URL: <http://www.kazenergy.com/>.
- Юйсинь Ч.** Интересы России, Китая и США в Центральной Азии. *Евразия* 8 июля. URL: <http://evrazia.org/article/2321>.
- Heuneman S., De Young A. (Ed.). 2004.** One Step Back, Two Steps Forward. The First Stage of the Transition for Education in Central Asia. *International Perspectives on Educational Policy, Research, and Practice*. Washington: Information Age Publishing Inc.
- Laredo Ph. 2007.** *Toward a Third Mission for Universities*. UNESCO Research Seminar for the Regional Scientific Committee for Europe and North. Paris, 05–06.03.2007. URL: http://portal.unesco.org/education/es/files/53913/11858787305Towards_a_third_Mission_universities.pdf/Towards_a_third_Mission_universities.pdf.
- Mertaugh M. 2004.** *Education in Central Asia, With Particular Reference to the Kyrgyz Republic*. The Challenge of Education in Central Asia. Greenwich, Information Age Publishing.
- Tempus by Country. 2013.** *European Commission*. URL: http://eacea.ec.europa.eu/tempus/participating_countries/index_en.php.
- Turkmenistan.** Freedom House: Freedom in the World. 2003. URL: <http://www.freedomhouse.org/report/freedom-world/2003/turkmenistan>.
- World Bank. 2012.** *World Development Indicators Online*. Washington DC: World Bank. URL: <http://data.worldbank.org/indicator>.
- World Bank. 2013.** *World Development Indicators Online*. Washington DC: World Bank. URL: <http://data.worldbank.org/country/tajikistan>.
- World Bank. 2014.** *World Development Indicators Online*. Washington DC: World Bank. URL: <http://data.worldbank.org/indicator>.
- UNDP. 2012.** United Nations Development Programme. URL: <http://www.undp.org/content/undp/en/home.html>.