DOI: <https://www.doi.org/10.32523/2791-0954-2023-7-3-39-71>

Обзор основных моделей высшего образования

Давлетгильдеев Рустем Шамилович

доктор юридических наук, профессор,
заместитель декана юридического факультета по международной
деятельности, заведующий кафедрой теории и истории государства и права,
профессор кафедры международного и европейского права Казанского
Федерального (Приволжского) университета, город Казань, Российская
Федерация

e-mail: davletru@gmail.com

ORCID: 0000-0001-5412-9027

Тлепина Шолпан Валерьевна

доктор юридических наук, профессор,
заведующая кафедрой международного права Евразийского
национального университета им. Л.Н. Гумилева, Астана, Республика Казахстан

e-mail: tlepina_shv@enu.kz

ORCID: 0000-0002-6586-3515

JEL-Code K330 Международное право

Аннотация: В статье рассмотрены основные модели высшего образования: континентальная, либеральная (атлантическая), социальная (североевропейская) и консервативная (иерархическая). Континентальная модель традиционно представляется на примерах Германии, Нидерландов, Швейцарии, с акцентом на историю возникновения и опыт германских вузов. Либеральная (атлантическая) модель связана с системами высшего образования Великобритании, США, Ирландии, ее отличительными особенностями являются институциональная и финансовая автономия вузов, их тесная связь с бизнес-сообществом, сильное самоуправление, непрямой контроль со стороны государства, наличие специализированных агентств-посредников, которым делегированы управленческие функции. Либеральная (атлантическая) модель исторически выстраивается на базе двухуровневой системы «бакалавриат + магистратура», это модель «поздней профессиональной дифференциации» (выбор специальности в вузе не предопределяется автоматически типом оконченной школы), соответственно, образовательные траектории учащихся в данной модели не столь жестко детерминированы самим институциональным устройством системы. Социальная (североевропейская) модель представлена на примере Швеции, консервативная (иерархическая) модель показана на примере Японии.

В процессе подготовки научной статьи авторы руководствовались документами и материалами в сфере высшего и послевузовского образования.

Основным методом стал метод теоретического исследования и анализа научных и теоретических материалов. Большое значение имеют резолютивные решения министров науки и высшего образования государств-участников Болонского процесса.

Ключевые слова: системы высшего образования, модели высшего образования, континентальная модель высшего образования, либеральная (атлантическая) модель высшего образования, социальная (североевропейская) модель высшего образования, консервативная (иерархическая) модель высшего образования

Жоғары білім берудің негізгі үлгілеріне шолу

Давлетгильдеев Рустем Шамилович

заң ғылымдарының докторы, профессор,

Заң факультеті деканының халықаралық қатынастар жөніндегі орынбасары, мемлекет және құқық теориясы мен тарихы кафедрасының меңгерушісі, Қазан федералды (Еділ бойы) университетінің халықаралық және еуропалық құқық кафедрасының профессоры,

Қазан, Ресей Федерациясы

e-mail: davletru@gmail.com

ORCID: 0000-0001-5412-9027

Тлепина Ш.В.

заң ғылымдарының докторы, профессор,

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті Халықаралық құқық кафедрасының меңгерушісі,

Астана, Қазақстан,

sholpanw@yandex.kz

ORCID: 0000-0002-6586-3515

JEL Code K330 International Law

Түйіндеме: Мақалада жоғары білімнің негізгі үлгілері қарастырылады: континенттік, либералдық (атлантикалық), әлеуметтік (солтүстік еуропалық) және консервативті (иерархиялық). Континенталды модель дәстүрлі түрде Германия, Нидерланды және Швейцария мысалдарын пайдалана отырып, неміс университеттерінің пайда болу тарихы мен тәжірибесіне баса назар аударады. Либералдық (атлантикалық) модель Ұлыбританияның, АҚШ-тың, Ирландияның жоғары білім беру жүйелерімен байланысты, оның айрықша белгілері университеттердің институционалдық және қаржылық автономиясы, олардың бизнес-қоғамдастықпен тығыз байланысы, күшті өзін-өзі басқаруы, жанама бақылауы болып табылады. мемлекет тарапынан, басқару функциялары берілген мамандандырылған делдалдық агенттіктердің болуы. Либералды (атлантикалық) модель тарихи түрде «бакалавр+магистратура» екі деңгейлі

жүйе негізінде құрылған, ол «кеш кәсіби саралау» моделі (университеттегі мамандық таңдау автоматты түрде анықталмайды. аяқталған мектеп түрі); сәйкесінше, осы үлгідегі оқушылардың білім беру траекториялары жүйенің институционалдық құрылымымен соншалықты қатаң анықталмаған. Әлеуметтік (солтүстік еуропалық) модель Швеция мысалында, консервативті (иерархиялық) модель Жапония мысалында көрсетілген.

Ғылыми мақаланы дайындау барысында авторлар жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру саласындағы құжаттар мен материалдарды басшылыққа алды. Негізгі әдіс ғылыми және теориялық материалдарды теориялық зерттеу және талдау әдісі болды. Болон процесіне қатысушы мемлекеттердің ғылым және жоғары білім министрлерінің қарар шешімдерінің маңызы зор.

Негізгі сөздер: жоғары білім беру жүйелері, жоғары білім үлгілері, жоғары білім берудің континенттік моделі, жоғары білім берудің либералдық (атлантикалық) моделі, жоғары білімнің әлеуметтік (солтүстік еуропалық) моделі, жоғары білім берудің консервативті (иерархиялық) моделі

Overview of the main models of higher education

Davletgildeev Rustem Shamilevich

Doctor of Juridical Sciences, Professor,

Deputy Dean of the Faculty of Law for International Affairs, Head of the Department of Theory and History of State and Law, Professor of the Department of International and European Law, Kazan Federal (Volga Region) University, Kazan, Russian Federation

Kazan, Russian Federation,

e-mail: davletru@gmail.com

ORCID: 0000-0001-5412-9027

Sholpan V. Tlepina

Doctor of Juridical Sciences, Professor,

Head of the Department of International Law of L.N. Gumilyov Eurasian National University

Astana, Kazakhstan,

sholpanw@yandex.kz

ORCID: 0000-0002-6586-3515

JEL Code K330 International Law

Abstract: The article examines the main models of higher education: continental, liberal (Atlantic), social (Northern European) and conservative (hierarchical). The continental model is traditionally presented using the examples of Germany, the Netherlands, and Switzerland, with an emphasis on the history of the emergence and experience of German universities. The liberal (Atlantic) model is

associated with the higher education systems of Great Britain, the USA, and Ireland; its distinctive features are the institutional and financial autonomy of universities, their close connection with the business community, strong self-government, indirect control by the state, the presence of specialized intermediary agencies that managerial functions are delegated. The liberal (Atlantic) model is historically built on the basis of a two-level system “bachelor’s degree + master’s degree”; it is a model of “late professional differentiation” (the choice of a specialty at a university is not automatically determined by the type of school completed); accordingly, the educational trajectories of students in this model are not so strictly determined by themselves institutional structure of the system. The social (Northern European) model is shown using the example of Sweden, the conservative (hierarchical) model is shown using the example of Japan.

In the process of preparing a scientific article, the authors were guided by documents and materials in the field of higher and postgraduate education. The main method was the method of theoretical research and analysis of scientific and theoretical materials. The resolute decisions of the Ministers of Science and Higher Education of the participating States of the Bologna Process are of great importance.

Keywords: higher education systems, higher education models, continental model of higher education, liberal (Atlantic) model of higher education, social (Northern European) model of higher education, conservative (hierarchical) model of higher education

Введение

Болонский процесс в Европе – самая значительная по своим последствиям реформа высшего образования за последние двести лет.

19 июня 1999 года 29 министрами образования европейских государств была подписана знаменитая Болонская декларация, предусматривающая формирование общеевропейского пространства высшего образования.[1]

К сегодняшнему дню 49 государств и Европейская Комиссия являются участниками Болонского процесса. Из этих 49 государств 48 также участвуют в Европейской культурной конвенции Совета Европы 1954 года. В статье 2 этой конвенции указано, что участники должны поощрять изучение своего языка или языков, истории и культуры на территории других участников и предоставлять гражданам этих стран возможности для проведения такого изучения на своей территории. [2]

В 2010 году на Будапештско-Венской встрече к Болонскому процессу присоединилась Республика Казахстан – первое государство, располагающееся за пределами европейского континента. На той же встрече было официально создано Европейское пространство высшего образования. [3]

Болонский процесс предусматривает сближение систем высшего образования европейских государств с целью функционирования единого европейского пространства высшего образования, направленного на обеспечение совместимости и сравнимости национальных систем высшего

образования через установление общих образовательных стандартов, и основывается на добровольном участии в нем заинтересованных государств.

Суть заключается в объединении структурных и содержательных аспектов модернизации образовательного процесса, что приведет к увеличению разнообразия образовательных услуг и продуктов на рынке высшего образования. [4]

Основными документами, организующими международное сотрудничество, выступают декларации и коммюнике, а также стандарты, руководящие принципы, руководства принимаемые министрами образования государств, участвующих в этом процессе.

Европейское пространство высшего образования опирается на международные договоры: с точки зрения членства, для того, чтобы вступить в ЕПВО, требуется участие в Европейской культурной конвенции (1954). [5] Другим важнейшим договорным актом выступает Лиссабонская конвенция Совета Европы о признании квалификаций в отношении высшего образования в Европейском регионе 1997 г., [6] участниками которой являются 56 государств и Европейский Союз, Ереванское коммюнике 2015 г. [7] в приложении II содержит в качестве одного из обязательств проверку внутреннего законодательства государств на предмет обеспечения полного соответствия с положениями Лиссабонской конвенцией. [8]

Определенное значение имеют также Европейская конвенция об общей эквивалентности периодов университетского обучения 1990 г., [9] Европейская конвенция об эквивалентности дипломов, ведущих к доступу в университеты 1953 г. [9] с Протоколом 1964 г., [9] Европейская конвенция об академическом признании университетских квалификаций 1959 г., [10] Европейская конвенция об эквивалентности периодов университетского обучения 1956 г., [11] Конвенция о признании учебных курсов, дипломов о высшем образовании и ученых степеней в государствах региона Европы 1979 г., [12] Международная конвенция о признании учебных курсов, дипломов о высшем образовании и ученых степеней в арабских и европейских государствах бассейна Средиземного моря 1979 г. [13]

В мировой практике существуют несколько основных моделей высшего образования: особо выделяются континентальная и либеральная (атлантическая), также следует отметить североевропейскую модель, имеющую существенную социальную направленность, а также консервативную (иерархическую) модель, свойственную для государств Дальнего Востока. Континентальная модель, примеры которой можно увидеть в Германии, Нидерландах и Швейцарии, ориентирована на подготовку специалистов и профессионалов. Она подчинена задачам функционирования производственных систем, при этом акцент делается на просветительскую деятельность и овладение необходимыми знаниями, умениями и навыками. [14]

Либеральная модель высшего образования в Великобритании, США и Ирландии характеризуется следующими особенностями, которые отличают ее от других систем:

- 1) Институциональная и финансовая автономия вузов;
- 2) Тесная связь с бизнес-сообществом;
- 3) Сильное самоуправление;
- 4) Непрямой контроль со стороны государства;
- 5) Двухступенчатая система бакалавриата и магистратуры. [15]

Североевропейская модель высшего образования, характерная для скандинавских стран (Швеции, Норвегии, Финляндии), имеет сильную социальную направленность при высокой степени директивности управления. Выше требований экономической эффективности и воспроизводства социальной структуры в североевропейской модели ставятся требования равного доступа к образованию, однородности результатов обучения, социальной ориентации вузов и их “миссия оказания услуг обществу” [53].

Материалы и методы

В процессе подготовки научной статьи авторы руководствовались документами и материалами в сфере высшего и послевузовского образования. Основным методом стал метод теоретического исследования и анализа научных и теоретических материалов. Кроме того, авторами использованы методы эмпирического уровня, а именно: описание, сравнение; методы экспериментально-теоретического уровня – анализ и синтез, моделирование, логический и исторический методы. Были изучены данные научных периодических изданий, исследования зарубежных ученых в сфере международного образовательного права. Большое значение имеют резолютивные решения министров науки и высшего образования государств-участников Болонского процесса. В статье использованы международно-правовые документы, нормативные правовые акты – Европейская культурная конвенция (1954), Лиссабонская конвенция Совета Европы о признании квалификаций в отношении высшего образования в Европейском регионе (1997), Ереванское коммюнике (2015), Европейская конвенция об общей эквивалентности периодов университетского обучения (1990), Европейская конвенция об эквивалентности дипломов, ведущих к доступу в университеты (1953), Европейская конвенция об академическом признании университетских квалификаций (1959), Европейская конвенция об эквивалентности периодов университетского обучения (1956), Конвенция о признании учебных курсов, дипломов о высшем образовании и ученых степеней в государствах региона Европы (1979), Международная конвенция о признании учебных курсов, дипломов о высшем образовании и ученых степеней в арабских и европейских государствах бассейна Средиземного моря (1979), др.

Обсуждение

Континентальная модель высшего образования

Континентальная модель высшего профессионального образования стала основой для современной системы высшего образования в некоторых постсоветских странах. В то же время в Казахстане модель высшего образования является относительно новой и вызывала значительное количество дискуссий до перехода к двухуровневой системе. Сейчас обсуждения улеглись, и внимание сосредотачивается на анализе последствий этого перехода, противоречиях и путях дальнейшего развития системы высшего образования. Такой анализ необходимо проводить с учетом особенностей истории, менталитета и потребностей общества Казахстана. Одновременно изучение современной казахстанской системы высшего образования невозможно без сравнения с западными образцами. [16]

Присоединение к Болонскому процессу существенно повлияло на цели и содержание национальной образовательной реформы в Казахстане. В результате поднялись задачи интернациональной гармонизации образовательных систем, соответствующих целям создания Европейского пространства высшего образования.

Значимость гармонизации образовательных систем в международном масштабе обусловлена их включением в общий процесс глобализации. Глобализация представляет собой объективный процесс интеграции на новом качественном уровне, когда все мировые экономические связи становятся всеохватывающими и интенсивными. В условиях современной экономики любой страны важно обеспечить открытость и интернационализацию образовательных ресурсов, рынков труда и инноваций, а также инвестировать в сферу образования с темпами, превышающими общие темпы экономического роста. [14] Экономика знаний – это экономика, которая использует знания для своего развития и конкурентоспособности. "Континентальная модель" образования отличается несколькими особенностями, включающими иерархичность учебных заведений, тесные связи с государственными структурами, прямое регулирование со стороны министерств и отсутствие прямых связей между университетами и бизнесом. Основанная на традиционной схеме учебных заведений и ранней профессиональной специализации, [15] континентальная модель образования представляет собой систему, в которой каждый уровень образования имеет четкую структуру и иерархию, а контроль и нормативы осуществляются централизованными государственными органами.

Германская модель высшего образования

Континентальная модель высшего образования основывается, прежде всего, на системе высшего образования Федеративной Республики Германии.

Исторически считается, что первым университетом Германии стал Гейдельбергский университет Рупрехта Карла, основанный Папой Римским Урбаном VI в 1386 г. для подготовки церковных и государственных деятелей, лояльных ему в условиях т.н. Великого западного раскола (Великой схизмы),

когда параллельно существовали два «истинных» папы, один в Авиньоне, другой в Генуе. [17]

Классическая модель университетского образования в Германии связана с именем философа, лингвиста и дипломата Вильгельма фон Гумбольдта, который занимал должность министра образования Пруссии в начале XIX века и был братом известного биолога и физика Александра фон Гумбольдта. Реформа высшего образования, проведенная им, привела к учреждению в 1810 году Берлинского университета, представляющего собой прототип новой концепции немецкого университета, основанной на единстве исследований и обучения. Кроме того, в систему общего образования был включен выпускной экзамен, абитура, окончательно ограничивший доступ к высшему образованию для низших слоев населения. [18]

Правовое регулирование высшего образования Германии осуществляется на основе распределения полномочий между федерацией и ее субъектами – федеральными землями. После 2006 г. в связи с реформой принципов организации государственного устройства основная масса вопросов правового регулирования высшего образования передана на уровень федеральных земель. Федеральным законодательством регламентируются лишь вопросы допуска в учебные заведения и вопросы выпускных экзаменов (п.33 ст.74 Основного закона ФРГ). [19] На уровне федерации действует рамочный закон «О высшем образовании», принятый в 1976 г., обновлен в 1999 г., с последними изменениями 2019 г. [20]

Федеральный центр осуществляет общее руководство образованием в Германии, при этом Министерство образования ФРГ играет важную роль в разработке стратегии образовательной политики и установлении общенациональных юридических рамок для функционирования системы образования. Кроме того, министерство также выделяет средства на развитие вузов и создание современной инфраструктуры для их эффективной деятельности.

Управление образованием в Германии в настоящее время находится в компетенции правительств земель и регулируется соответствующими законами о высшем образовании, разработанными на основе Федерального рамочного закона. [21] Система высшего образования объединяет более 300 учебных заведений, в основном государственных, причем негосударственные вузы обязаны иметь государственную лицензию на преподавание. Все вузы в Германии можно классифицировать по нескольким типам, включая университеты и аналогичные учебные заведения, профессиональные высшие школы, педагогические институты, философско-теологические и церковные колледжи, музыкальные колледжи, колледжи искусств, профессиональные академии, негосударственные учебные заведения и другие.

В Германии идеология подготовки специалистов оказала большое влияние на образовательный процесс, влияя на цели и задачи обучения. Это образование направлено на удовлетворение требований общества к

квалифицированным специалистам. Социальные заказы государства и общества предусматривали массовое привлечение специалистов в управление и руководство, характерное для технизированной организации общественных взаимоотношений. [22]

Успех немецкого образования во многом обусловлен целенаправленной политикой отбора учащихся и обучения с учетом их природных способностей. Также в стране развита финансовая, социальная и образовательная поддержка, которая позволяет молодым людям из разных слоев общества получить высшее образование. [23]

Академический год в Германии состоит из двух семестров: летнего (с 1 апреля по 30 сентября) и зимнего (с 1 октября по 30 марта). В некоторых учебных заведениях семестр начинается и заканчивается на месяц раньше. При этом почти треть академического года приходится на студенческие каникулы, которые отличаются от обычного отпуска. Во время каникул студенты занимаются выполнением письменных работ, пишут контрольные и сдают экзамены. Поступление в университеты происходит два раза в год: весной перед летним семестром и осенью перед зимним. Эта система позволяет студентам иметь возможность выбора удобного времени для начала своего обучения.

Максимальная продолжительность очного высшего образования в Германии составляет 10 лет, однако общая продолжительность студенческой жизни в стране не ограничена. Неограниченная продолжительность обучения в немецких университетах стала вызовом для правительства и в итоге привела к борьбе с так называемыми "постоянными студентами". Сегодня, если студент учится дольше определенного срока (обычно пять-семь лет), ему приходится вносить небольшую плату за обучение. По окончании различных этапов высшего образования студенты могут получить диплом, степень бакалавра, магистра или доктора.

Научно-технические программы, а также многие социальные и экономические программы ведут к получению диплома. Процесс получения диплома включает в себя написание диссертации и сдачу серии устных и письменных экзаменов. Программы обучения в области гуманитарных наук предлагают присуждение степени магистра, которая необходима для подачи письменного научного исследования и сдачи нескольких экзаменов. Государственный экзамен сдается с экспертизой, успешным курсом, позволяющим работать в государственных учреждениях (например, учителями или судьями) или по профессиям, контролируемым государством (например, врачами, юристами, фармацевтами). [24]

Система докторантуры во всех землях Германии почти одинакова. Обычно к докторским диссертациям обращаются уже утвердившиеся ученые, расширяя свои исследования. Однако эта система часто сохраняет свой консервативный характер, не подвергаясь изменениям на протяжении многих десятилетий. Это может оказаться негативным, поскольку общество постоянно

меняется, а с ним изменяются потребности, структура знаний и интересы ученых. В последнее время страны Европы признают необходимость сделать докторантуру более прозрачной и адаптированной к современным условиям.

Структура высшего образования в Германии делится на три уровня: бакалавриат, магистратура и докторантура в качестве высшего послевузовского образования. Эти уровни, безусловно, взаимосвязаны, и компоненты их учебного процесса схожи в различных европейских странах, хотя продолжительность обучения может быть различной. Высшими уровнями образования, обеспечивающими профессиональную подготовку на различных уровнях, являются уровень бакалавриата и степень магистра. [16] Выпускники с различным профессиональным уровнем имеют возможность занимать различные должности, продвигаться по службе и участвовать в развитии науки и производства.

Требования к студентам бакалавриата и магистратуры должны отличаться, учитывая разные уровни подготовки и различные критерии оценки знаний. В научной деятельности вузов Германии подчеркивается сочетание учебной и научной работы, согласно концепции В. Гумбольдта. Вузы играют центральную роль в научно-исследовательском процессе, и федеральное правительство активно поддерживает сотрудничество вузов с промышленными фирмами. [14]

В Германии отсутствуют ярко выраженные элитарные университеты, как в США, Великобритании и Франции, ибо нет официальных рейтингов учебных заведений. [26] Вместо этого авторитетные издания, такие как "Шпигель" и "Штерн", составляют независимые списки лучших учебных заведений, основанных на мнении преподавателей и студентов.

Государственные университеты являются частью системы правительства, их бюджет формируется из бюджета земли, а профессора считаются государственными служащими. [27] Основная доля расходов университетов покрывается из бюджета федеральных земель, около 20% поступает из федерального бюджета через различные программы, такие как «Инициатива по обеспечению превосходства» (Exzellenzinitiative), реализуемая Немецким научным обществом, а также программа Higher Education Pact 2020, предусматривающая компенсацию университетам расходов на абитуриентов. [27]

Швейцарская модель высшего образования

Швейцария является государством, имеющим значительную традицию университетского образования, первый университет был основан в Базеле в 1460 году, [28] в то же время она одним из первых подписала в 1999 г. Болонскую декларацию и приступила к осуществлению реформы высшего профессионального образования. [4]

Швейцарская конфедерация имеет децентрализованную систему правового регулирования и управления высшим образованием. В соответствии со ст. 63а Федеральной Конституции 1999 года в редакции 2006 г. полномочия

в области высшего образования входят в совместную компетенцию Конфедерации и кантонов. [29] К зоне ответственности Конфедерации относятся федеральные политехнические высшие школы, а также могут быть созданы, приняты в управление другие вузы и иные учреждения высшего образования.

Высшие учебные заведения создаются на уровне кантонов, управляются совместно Конфедерацией и кантонами, исходя из автономии вузов. Кантональные вузы получают поддержку от Конфедерации.

Основным источником правового регулирования высшего образования должны выступать соглашения между Конфедерацией и кантонами, в которых предусматривается создание общих органов, наделяемых компетенцией. На основе той же статьи 63а, ее п. 5 Конфедерация может устанавливать единообразные принципы финансирования, с которыми может быть увязана поддержка вузов.

Основным законодательным актом на уровне Конфедерации является Федеральный закон о поощрении развития высших школ и координации в области высших школ 2011 г., который раскрывает положения, предусмотренные Конституцией. [30]

В соответствии со ст. 2 Федерального закона 2011 г. высшие учебные заведения Швейцарии делятся на три основных типа: Высшие университетские школы (*Hautes écoles universitaires*, HEU), Высшие специализированные школы (*Hautes écoles spécialisées*, HES), а также Высшие педагогические школы (*Hautes écoles pédagogiques*, HEP). Кроме того, существует несколько учреждений узкой направленности, но всемирно известных, предлагающих более узконаправленные курсы, ведущие к получению высшей степени. [31] Эти учреждения субсидируются Конфедерацией и иногда аффилированы с университетами, в частности, Институт высшего международного образования и развития в Женеве (*L'Institut de hautes études internationales et du développement*, так же известный под названием *The Graduate Institute* и ряд других).

На основании ст. 66 Федерального закона 2011 г. Федеральный Совет обладает компетенцией в области заключения международных соглашений в области высшего образования. Администрирование системы высшего образования на уровне Конфедерации осуществляется Государственным секретариатом по подготовке, исследованию и инновациям (SEFRI). В швейцарских вузах используется европейская система кредитов (ECTS – *European Credit Transfer System*). С 2005 года в большинстве университетов Швейцарии введена система "бакалавриат – магистратура", аналогичная системе, действующей в большинстве университетов Европы. Большинство программ бакалавриата фокусируются на одной предметной области, хотя некоторые вузы предлагают специальные программы, включающие изучение нескольких наук. Например, в Базельском университете есть бакалавриат по общественным наукам. Магистерские программы в Швейцарии предоставляют

дополнительные углубленные знания. На уровне магистратуры существуют специализированные программы по таким областям, как медицина и право, которые в Германии не всегда соответствуют многоуровневой модели обучения. В швейцарских университетах и других вузах также предлагаются программы "постдипломного обучения" для повышения квалификации. Если эти программы соответствуют уровню магистратуры, выпускникам может быть присвоена степень магистра. Образовательные программы в новой модели имеют модульную структуру, где каждый модуль объединяет один или несколько курсов, направленных на достижение общей образовательной цели, и завершается общим экзаменом. Эти программы проходят аккредитацию в специальных агентствах, которые осуществляют экспертизу и оценивают их соответствие мировым образовательным стандартам. Эта внешняя экспертиза позволяет определить сопоставимость программ и оценить уровень и качество преподавания, а также содержание образования. [4]

В университетах Швейцарии стремятся к разработке образовательных концепций, ориентированных на формирование "нового типа учения", в котором каждый студент самостоятельно настраивает свой учебный процесс, оптимизирует его и направляется к конечному результату. Это предполагает, что студенты должны эффективно управлять своим временем, выбирать учебный материал и разрабатывать индивидуальный путь обучения для более эффективного усвоения материала.

Система многоступенчатой подготовки имеет свои преимущества, обеспечивая быстрый доступ к первичному высшему образованию, необходимому для профессиональной деятельности. Однако, с другой стороны, получение дополнительного образования, такого как степень магистра, может стать более сложным. "Новые" программы с модульной структурой, направленные на обеспечение мобильности, фактически ограничивают возможность выбора альтернативных траекторий, требуя значительных временных затрат для их завершения. Эти "новые" структуры сокращают продолжительность обучения в университете до 6–10 семестров, но в то же время создают трудности для студентов, стремящихся сочетать обучение с работой. Концепция "обучения целого дня", лежащая в основе этих структур, предполагает множество очных занятий, что делает проблематичным поддержание частичной занятости для финансирования обучения и обеспечения средств к существованию. С увеличением потребности студентов в частичной занятости существует необходимость в поиске баланса между требованиями "новых" структур и реальными потребностями студентов, включая возможность совмещения обучения с работой. [4]

Консервативная (иерархическая) модель высшего образования. Япония

Система высшего образования Японии остается одной из самых консервативных и самобытных в мире, всячески сопротивляясь модернизации. Вплоть до середины прошлого столетия это система работала на

воспроизведение укорененного в японской культуре противопоставления «нихондзи/гайдзи» («японское/чужеродное»), и политика «открытых границ» в образовании ей чужда. С другой стороны, именно через реформы образования всегда происходило обновление японского общества: начиная с первой модернизации в конце ХХI в., заложившей основы японского высшего образования, и заканчивая последними реформами, направленными против традиционной замкнутости учебных заведений [54].

Главное отличительное свойство системы высшего образования Японии – его иерархичность. Жесткие иерархии (часто «непересекающиеся», то есть существующие автономно и независимо друг от друга) пронизывают ее секторы.

Неуниверситетский сектор включает в себя младшие колледжи, технические колледжи и школы специальной подготовки. По сути, это «вузы второго сорта», выполняющие скорее социальные, чем образовательные функции. Юридически младшие колледжи с двух – или трехлетним курсом обучения считаются полноправными вузами, но фактическая подготовка и престиж их дипломов не соответствуют уровню высшей школы. Хотя их выпускникам теоретически предоставлена возможность поступать на второй или третий курс университета, на практике университеты требуют от них сдавать экзамены для поступления на первый курс. Технические колледжи ведут подготовку среднетехнических кадров на базе обязательной девятилетней школы и по многим параметрам соответствуют нашим техникумам. Последняя ступень иерархии неуниверситетского сектора – школы специальной подготовки. Большинство таких школ не могут быть зачислены без экзаменов даже на второй курс младших и технических колледжей.

В сущности, единственными полноценными вузами, чьи выпускники на испытывают дискриминации и котируются на рынке труда, являются университеты полного цикла. К началу последней реформы образования (2002 г.) в Японии насчитывалось 687 таких университетов с общей численностью студентов около 2.78 млн, человек. Иерархия этих вузов включает в себя следующие ступени:

1. Несколько самых престижных частных университетов, таких как Нихон, Васэда, Кейо или Университет Токай. Их выпускники составляют высшей класс японского менеджмента и политики. Попасть в подобный университет без соответствующей подготовки и рекомендации практически невозможно, но их диплом дает стопроцентную гарантию успешного трудоустройства вне зависимости от оценок, а зачастую и специальности.

2. Государственные университеты, занимающие первые места в рейтингах (Токийский технологический институт или Государственный университет Йокогамы). Плата за обучение здесь значительно ниже, но конкурс исключительно высок.

3. Прочие государственные университеты, чаще всего – учрежденные префектурами и органами местного самоуправления. Низкая плата за обучение и умеренный конкурс.

4. Небольшие частные университеты. При высокой плате за обучение – невысокий конкурс, непрестижный диплом и негарантированное трудоустройство.

На протяжении всего послевоенного периода японское правительство не только не проявляло активности при расширении системы государственных университетов, но и не ставило своей специальной задачей обеспечение стандартов качества обучения в частных вузах. Созданный при Министерстве образования Комитет стандартов обучения в частных университетах не проводил серьезных проверок частных вузов при выдаче лицензий, поскольку, согласно закону, членами этого комитета могли быть только сами президенты частных университетов, имевшие право избирать своих преемников. Министерство образования вообще не было представлено в комитете, а без финансовой поддержки оно не располагало и неформальным влиянием. В результате по сравнению с другими странами доля частных учебных заведений среди вузов Японии оказалась исключительно высокой. Отсюда двойственность понятия «негосударственный японский университет», которое одновременно включает самые престижные университеты и самые слабые учебные заведения.

Магистратуры и аспирантуры в Японии объединены в школы последипломного обучения, находящиеся при университетах и обладающие относительной институциональной автономией. В конце 90-х годов насчитывалось 335 таких школ, в которых обучалось всего около 100 тыс. магистров и аспирантов. 97 школ последипломного обучения принадлежат государственным университетам (70 тыс. магистрантов и аспирантов), 23 – муниципальным (4.5 тыс. магистрантов и аспирантов) и 215 – частным университетам (примерно 30 тыс. магистрантов и аспирантов.).

Любопытно, что основные научные ресурсы в Японии были задействованы именно для преподавания в государственных магистратурах, тогда как уровень преподавания в бакалавриате оставался сравнительно низким.

Японский бакалавриат ориентирован в основном на «поточной» выпуск квалифицированных представителей рабочего класса. Это связано с небывалыми масштабами «пролетаризации умственного труда» в Японии, где для работы на заводе (из-за усиления автоматизации производства) стал требоваться высокий уровень образования, а работа «белых воротничков» перестала быть прерогативной класса интеллектуальной элиты. Японский менеджер, обладатель диплома бакалавра, не нуждается в узкоспециальных знаниях, его подготовка «стандартизована», он не представляет собой «уникального продукта» японской высшей школы. Поэтому разрыв в требуемом уровне образования между менеджером и рабочим стал

стремительно сокращаться. И чем меньше был разрыв в образовании между «белыми» и «синими воротничками», тем больше дистанция между бакалавриатом и магистратурой.

Задача бакалавриата – выпуск специалистов, необходимых для поддержания системы, задача магистратуры – выпуск инициативных аналитиков, способных к проектированию ее развития. Технологический скачок в Японии стал возможен во многом за счет такого разделения задач и успешного развития школ последиplomного образования. Однако подобное положение оставалось эффективным лишь до тех пор, пока в японских корпорациях существовали система пожизненной занятости, патернализм по отношению к работникам и «продвижение по старшинству». Бизнес действительно не был заинтересован в повышении уровня преподавания в бакалавриате, поскольку при каждой корпорации существовали свои учебные центры, где выпускники вузов доучивались и приобщались к корпоративной культуре. (Такое вложение средств в работников оправдано, если они остаются связанными с корпорацией всю свою жизнь). Но сейчас эта система пошатнулась, корпорации недовольны низким уровнем обучения в бакалавриате, поскольку «дообучение» выпускников «на месте» требует слишком много средств и времени. В смене приоритетов кроется одна из причин упразднения старых и возникновения новых иерархий, которые принесла реформа образования (например, резкое падение престижа большинство частных вузов и рост престижа вузов, имеющих развитые школы последиplomного обучения).

Этатизм японского высшего образования заметно превосходит все континентальные формы. До XIX в. в Японии, существовавшей изолированно от остального мира, не было потребности в высшем образовании. В основе создания японских вузов лежали политические мотивы. Открывшаяся в 50-х годах XIX столетия первая высшая школа была призвана обеспечить правящую администрацию (Сегунат) необходимым знанием конфуцианских текстов. Первый японский министр образования Аринори Мори отмечал, например, что образовательная структура, начиная с ее нижних сегментов, должна «помочь людям быть лояльными по отношению к государству», преподаватель при этом является «скорее транслятором знаний, чем искателем истины».

Японская система университетского обучения не просто была призвана удовлетворять возникающие правительственные потребности, но и сама являлась частью этого правительственного механизма. Отсюда специфика системы управления высшим образованием. До конца 90-х годов эта система оставалась одной из самых централизованных и тотально контролируемых. Так, государственные университеты не имели права владеть землей и помещениями, брать кредиты, использовать бюджет для достижения собственных целей, устанавливать заработную плату преподавателям и сотрудникам, а также размеры платы за обучение. Государственным вузам разрешалось самостоятельно ставить академические задачи и комплектовать штат

сотрудников. Однако из-за их полной подотчетности процедуры валидации курсов и найма персонала нередко затягивались, поскольку в ряде случаев на эти шаги требовалось одобрение японского Министерства образования. Кроме того, статус преподавателей, назначаемых на академические позиции, должен был подтверждаться правительством каждые четыре года.

Самые же серьезные ограничения были связаны с Законом о госслужащих, которыми считались все сотрудники университетов. Им запрещалось без соответствующего разрешения Министерства образования работать в частной фирме, консультировать ее и т.п. Университеты, пытавшиеся напрямую сотрудничать с частными фирмами, делали это в нарушение закона.

Такое положение дел пагубно сказывалось в первую очередь на вузовской науке. Сравнительный анализ состояния науки и уровня развития технологии, проведенный в 2000 г. Научно – техническим управлением Японии, показал, что в этой сфере Япония все еще значительно отстает от Соединенных Штатов и стран Западной Европы. Так, в 1980-1990-е годы, по официальным оценкам Министерства промышленности и внешней торговли, японские фирмы потратили в 23 раза больше финансовых средств на научные исследования в зарубежных университетах, чем внутри страны. Три четверти японских ученых и инженеров едут учиться в США или страны Западной Европы. При этом почти 80 % иностранных научных сотрудников, обучающихся в Японии, приехали сюда из развивающихся стран Азиатского региона.

Во многом поэтому технологический скачок в японской промышленности, обеспечивший Японии устойчивые позиции на рынке, совершился без участия университетов, а большая часть внедряемых в производство разработок возникает не в университетских лабораториях, а в частных и государственных НИИ.

Социальная (североевропейская) модель высшего образования. Швеция

В высшей образовательной системе Швеции привлекает внимание взаимосвязь и взаимопроницаемость всех ее компонентов. Подобно Казахстану, высшее образование в Швеции представляет собой не просто конечную ступень, а скорее непрерывный процесс. [36] Здесь шведские граждане имеют возможность получать образование длительное время, включая получение диплома и последующую работу в общественной сфере. Это осуществляется через систему непрерывного образования, которая позволяет человеку обучаться на протяжении всей жизни, объединяя внутренние и внешние образовательные мероприятия. [37]

Система высшего образования Швеции включает в себя традиционные университеты и университетские колледжи. С 1977 по 1993 годы правительство регулировало объем, территориальное размещение и организационную структуру учебных заведений. После реформы 1993 года каждый вуз самостоятельно организует учебный процесс и разрабатывает образовательные

программы в рамках образовательного заказа, определяемого парламентом для каждого вуза на период трех лет. Важным элементом шведской системы является децентрализация, позволяющая каждому учебному заведению адаптировать свою программу в соответствии с потребностями. Введение курсов в форме модулей с вариативностью дает студентам больше свободы в выборе, а оценочные критерии ставятся на основе конкретных результатов, которые вуз планирует достичь. Стоит отметить, что образование в Швеции бесплатно на всех уровнях, и учебные заведения конкурируют за финансирование в зависимости от своей эффективности. Модель обучения в шведских университетах основана на аудиторных занятиях, с акцентом на самостоятельной работе студентов. Все это создает благоприятное окружение для развития гибких и творческих навыков, что является важным фактором в условиях быстро меняющегося общества и рынка труда. [36]

Важным аспектом шведского образования является акцент на международном сотрудничестве, что подчеркивает важность глобальной перспективы. Студенты, приезжающие в рамках академической мобильности, дополнительно финансируются государством, что способствует увеличению качества шведского образования через расширение международного обмена.

В течение второй половины XX века в Швеции, при реализации социал-демократической системы социального обеспечения, формировался значительный научно-образовательный комплекс, который стал источником подготовки высококвалифицированных специалистов. Высокий потенциал шведской национальной инновационной системы определяется несколькими ключевыми факторами. [38] Среди них выделяются сильные научные и изобретательские традиции, разветвленная сеть исследовательских университетов, таких как Лундский университет, университет Гётеборга, университет Стокгольма, а также выдающийся Королевский технологический институт, входящий в ТОП-200 ведущих мировых вузов. Кроме того, значительную роль играет наличие небольшого числа крупных компаний, таких как "ABB", "IKEA", "Ericsson", "AstraZeneca", "SKF", которые являются ключевыми участниками в масштабных инновационных разработках.

Швеция остается лидером в мире по объему инвестиций в научные исследования и разработки, составляя около 4% ВВП. Государственная инновационная политика страны в сфере высшего образования и науки ориентирована на несколько ключевых направлений:

1. Сосредоточение ресурсов на поддержке инновационных проектов: Основное внимание уделяется малому и среднему бизнесу, с целью поддержки проектов, способных создать уникальные продукты или услуги на мировом рынке.

2. Стимулирование независимых исследований: Государство поддерживает инновационные исследования, ориентированные на создание новых знаний и технологий, независимо от их коммерческого потенциала.

3. Создание институциональной среды для эффективного взаимодействия всех заинтересованных сторон: Государственные усилия направлены на формирование условий для сотрудничества между университетами, компаниями и другими заинтересованными сторонами, с целью создания благоприятной инновационной среды.

Эти направления свидетельствуют о стремлении Швеции к созданию устойчивой инновационной системы, способствующей не только научным исследованиям, но и успешной коммерциализации результатов, укрепляя позиции страны на мировой арене в области инноваций и технологического прогресса.

Реализация национальной стратегии Швеции в области инноваций базируется на модели "тройной спирали". Эта инновационная концепция способствует формированию устойчивой сети, объединяющей ключевых участников инновационного процесса: бизнес, государство и научные центры. Взаимодействие между этими сферами создает синергетический эффект, необходимый для успешного производства и внедрения инноваций. [39]

Национальная инновационная система Швеции обладает несколькими государственными координаторами и поставщиками ресурсов, которые активно участвуют в инновационной политике страны. Среди них выделяются важные агентства, играющие ключевую роль в области научных исследований. Наиболее ресурсоемкими из них являются следующие: [40]

1. Шведский совет по научным исследованиям (Swedish Research Council): это агентство координирует работу в четырех основных направлениях, включая медицину и здравоохранение, инженерные и естественные науки, гуманитарные и социальные науки, а также обеспечивает инфраструктуру исследований.

2. Совет по научным исследованиям в области окружающей среды, сельского хозяйства и территориального планирования (Formas): это агентство поддерживает исследования в области социально-экономического развития, а также вопросов, связанных с окружающей средой.

3. Шведское агентство инновационных систем VINNOVA: это агентство фокусируется на распределении ресурсов в быстроразвивающихся сферах, таких как телекоммуникации, транспорт и информационные технологии.

4. Шведский совет по научным исследованиям в области трудовых отношений и социального обеспечения (FAS): это агентство поддерживает научные исследования в области трудовых отношений и социального обеспечения, предоставляя гранты и создавая вакансии для научных сотрудников. [39]

Эти организации играют ключевую роль в обеспечении финансовой и организационной поддержки для инновационных проектов, способствуя развитию и реализации инноваций в Швеции. Модель "тройной спирали" позволяет им действовать согласованно и эффективно для достижения общих целей в сфере инноваций.

Верно, что национальная инновационная система Швеции в области высшего образования и науки демонстрирует высокий уровень координации и ресурсообеспечения. Сложные сетевые отношения между различными акторами в системе, такими как бизнес, государство и научные центры, способствуют успешному взаимодействию и достижению общих целей в сфере инноваций.

На этапе разработки и внедрения инноваций важную роль играют технопарки. Эти инновационные кластеры создают благоприятное окружение для взаимодействия между бизнесом и научными учреждениями, стимулируя технологические разработки и их практическое внедрение. Технопарки являются местами, где научные исследования превращаются в конкретные продукты, способствуя инновационному росту экономики. [41]

Швеция, используя описанные механизмы, демонстрирует успешное сбалансированное взаимодействие между государственным обеспечением научных разработок, участием частного предпринимательства и интересами научного сообщества. Этот баланс позволяет стране поддерживать высокий уровень научных разработок и занимать ведущие позиции в различных областях научных исследований. Швеция стала примером успешной инновационной политики, обеспечивающей стабильный рост и конкурентоспособность в мировой научной арене.

Либеральная (атлантическая) модель высшего образования

Известная как либеральная модель или парадигма, которая широко распространена в англосаксонских странах, выделяет важность развития личности. В этой модели акцент делается не только на передаче культурных образцов, но и на формировании и развитии личности в соответствии с индивидуальными идеалами. [14]

В общем, для европейской культурно-исторической традиции характерно сочетание двух тенденций в развитии образования. С одной стороны, присутствует унифицирующая тенденция, где образование рассматривается как передача культурных образцов. С другой стороны, наблюдается тенденция дифференциации, в рамках которой образование рассматривается как процесс формирования и развития личности в соответствии с определенными идеалами.

Понятие "либерального образования" впервые было четко определено кардиналом Дж.Г. Ньюменом в середине XIX века в цикле статей, озаглавленных "Идея университета". [32] Основная цель внедрения либеральной образовательной модели заключается в формировании личности будущего специалиста, способного гибко реагировать на изменения, происходящие на рынке труда. Определение готовности основных участников данного процесса к принятию либеральной модели представляет собой важный аспект. [33]

Ценностный аспект высшего образования, основанного на либеральных принципах, включает несколько ключевых элементов: доступность образования, индивидуальное планирование учебного пути (выбор предметов,

ориентированных на студента), и использование интерактивных методов преподавания. Эти основные принципы либерального образования создают обучающую среду, способствующую развитию гибких и творческих навыков у студентов. Это является ключевым аспектом их подготовки к быстро меняющемуся обществу и динамичному рынку труда. [34]

Анализ социокультурного пространства городов Казахстана и России в конце XX века действительно отражает готовность системы высшего образования к внедрению либеральной образовательной модели. [35] В этом контексте проявлялись несколько ключевых факторов:

1. Несоответствие потребностей вузов и государственной политики: В это время возрастало несоответствие между потребностями вузов и официальной государственной политикой в сфере высшего образования. Государственное финансирование снижалось, и традиционная модель образования переставала эффективно отвечать на запросы общества и рынка труда.

2. Низкое финансирование системы образования: Сокращение финансирования системы высшего образования также являлось существенным фактором, подчеркивающим необходимость изменений в модели образования.

3. Неудовлетворительное соответствие традиционной модели потребностям общества: Традиционная система образования стала неспособной полноценно удовлетворять новые требования и потребности общества.

Однако стоит отметить, что процесс внедрения либеральной образовательной модели сталкивался с некоторыми проблемами, такими как:

1. Недостаточное восприятие либеральной модели: Часть руководителей вузов и научно-педагогического сообщества не всегда полностью осознавали преимущества либеральной модели. Это могло создавать преграды для эффективной реализации реформ в системе высшего образования.

2. Сопrotивление со стороны некоторых социальных групп: Процессы реформирования затрагивали интересы различных социальных групп, и не все группы граждан были однозначно заинтересованы в успешной адаптации системы высшего образования.

3. Институциональные и социальные проблемы: Адаптация системы высшего образования к требованиям Болонской декларации столкнулась с институциональными и социальными проблемами, требующими ответов на уровне управления вузами и общества в целом.

Несмотря на эти сложности, настоящее время характеризуется широким принятием платного образования и ориентированностью молодежи на либеральную модель. Это свидетельствует о том, что общественное восприятие либеральной образовательной модели стало более благоприятным, и платное образование воспринимается как нормальная и приемлемая практика. [35]

Либеральная (атлантическая) модель, присущая странам, таким как США, Великобритания и Ирландия, выделяется особенностью поздней профессиональной дифференциации. Эта модель исторически формировалась на основе двухуровневой системы "бакалавриат + магистратура".[42]

Поздняя профессиональная дифференциация означает, что студенты не обязаны жестко привязываться к определенной специальности в вузе, и их образовательные траектории могут быть менее жестко определены институциональной структурой системы. Это обеспечивает большую гибкость и разнообразие в выборе образовательных путей.

Университет в атлантической модели развивается в рамках экономической логики, в отличие от континентальной модели, где преобладает логика государственного заказа и функции воспроизводства социальной структуры. Однако, как отмечается, в последние десятилетия наблюдается размывание этого различия. Традиционно либеральная атлантическая модель подвергается процессу "огосударствления", то есть увеличению роли государства в образовательном процессе. В то же время государствоцентричная континентальная модель подвергается процессу либерализации, что означает более выраженное внимание к принципам рыночной экономики и уменьшение роли государства в управлении образованием.

Эти изменения свидетельствуют о динамике и эволюции образовательных систем, а также о стремлении к более эффективному сочетанию гибкости индивида и регулирования государства в обеспечении качественного образования.

Рассмотрим либеральную (атлантическую) модель на примере систем высшего образования Великобритании и США.

Британская модель высшего образования

История университетского образования Великобритании традиционно связана с Оксфордским и Кембриджским университетами. Хотя дата основания Оксфордского университета не известна, однако считается, что преподавание в нем велось уже в 1096 году, активный рост университета произошел в 1167 г. после запрета королем Генрихом II обучения английских студентов в Парижском университете, а с 1249 года стали образовываться первые университетские колледжи. [43] В 1209 году преподаватели Оксфордского университета, спасаясь от враждебно настроенных горожан Оксфорда, переехали в Кембридж, где продолжили обучение и к 1226 году на регулярной основе проводили занятия со студентами. В 1284 г. в Кембридже был создан первый колледж. [44]

С 1334 года в Англии был введен указ короля Эдуарда III, который запрещал создание новых университетов. Этот запрет протягивался на протяжении 498 лет. В течение этого продолжительного периода происходило заметное расширение университетов Оксфорда и Кембриджа, осуществляемое за счет строительства университетских колледжей. Эти колледжи, благодаря своим размерам, независимости в управлении и финансировании, фактически представляли собой подлинные университеты внутри основных учебных заведений. [45]

Система законодательства Великобритании в сфере высшего образования в основном направлена на регулирование вопросов финансирования высших учебных заведений, обеспечивая гарантии принципа равноправия и защиту основных прав и свобод. [46] Значительные полномочия в сфере высшего образования переданы региональным властям, особенно в Шотландии, где существует собственная независимая система образования. [47]

В Великобритании правовое регулирование высшего образования базируется на нескольких актах Парламента, включая Закон 1992 г. о последующем и высшем образовании (Further and Higher Education Act 1992), Закон 1998 г. о преподавании и высшем образовании (Teaching and Higher Education Act 1998), Закон 2004 г. о высшем образовании (Higher Education Act 2004), Закон 2017 г. о высшем образовании и научных исследованиях (Higher Education and Research Act 2017), а также Закон 2023 г. о высшем образовании (Свобода высказываний) (Higher Education (Freedom of Speech) Act 2023). [46]

Актуализация феномена высшего образования становится крайне важной и неотложной задачей в современном обществе по нескольким причинам. Во-первых, глобальное общество находится в стадии перехода к новому этапу развития, который отмечен постиндустриальным, информационным и программным характером. Эти фундаментальные изменения требуют соответствующей реакции от ключевого социокультурного института — высшего образования. Во-вторых, основные функции высшего образования включают в себя воспроизводство существующей культуры и общества, их дальнейшее развитие, а также обеспечение взаимосвязи между культурой и социумом, что подчеркивает необходимость его активной адаптации к современным вызовам и требованиям. [48]

История развития образования свидетельствует о появлении различных его уровней в странах Древнего Востока, Междуречья и Древнего Египта. В этих обществах уже в те давние времена существовало разделение обучения среди представителей разных каст и слоев населения. Важно отметить, что образование того периода имело узкоспециализированный, прикладной характер, направленный на подготовку писцов, государственных чиновников, военной и жреческой элиты и т.д. Однако первым прообразом новой формы социального наследования, ставшей универсализирующей матрицей воспроизводства культуры, можно считать Лицей Аристотеля. Этот пример затем нашел отражение в более поздних школах эллинистического, римского и византийского периодов. [49]

Также в систему законодательства входят акты Парламента Великобритании для Шотландии, Уэльса, акты Шотландского парламента и большое число нормативных актов (UK Statutory Instruments). [50]

В систему высших учебных заведений Великобритании входят разнообразные институты, предоставляющие различные образовательные программы. Эти учреждения включают классические университеты, университетские колледжи, политехнические институты и колледжи высшего

образования. Общее число таких учебных заведений составляет 180, из которых 102 являются государственными университетами.

Великобритания обладает разнообразной системой высшего образования, где государство предоставляет университетам свободу формирования образовательной политики, сохраняя при этом контроль за качеством преподавания. Государственный контроль включает регулярные оценки соответствия высших учебных заведений высоким стандартам образования, проводимые Рейтингом академических исследований (RAE), а также надзор со стороны Управления по обеспечению качества в образовательной сфере (QAA).

Существует также объединение университетов, подобное американской Лиге плюща и австралийской "Группе восьми". В Великобритании это объединение известно как Russell Group и включает в себя 20 университетов, выдающихся в области научных исследований.

Система высшего образования в Великобритании организована по многоступенчатой модели, включающей бакалавриат, магистратуру и докторантуру (PhD). Продолжительность программ бакалавриата обычно три года (или четыре года в Шотландии), магистратуры — один год, а докторантуры требуют прохождения трехгодичной программы и защиты диссертации.

Американская модель высшего образования

На сегодняшний день наиболее успешным способом реформирования системы национального образования является привлечение зарубежного опыта. Чаще всего в качестве образца для подражания выбирается модель высшего образования США. Учитывая, что высшее образование в Соединенных Штатах органично развивалось в условиях преобладающей либеральной идеологии и рынка, полное его внедрение в странах с другими социокультурными основами сталкивается с рядом реальных трудностей. [51]

В Казахстане и США системы высшего образования имеют существенные различия, основанные на исторических, культурных и структурных особенностях каждой страны.

В Казахстане - централизованное управление: исторически, система высшего образования в Казахстане была централизованной, где правительство и министерство образования играли ключевую роль в установлении правил, контроле качества и управлении вузами. Однако, в настоящее время страна переходит к использованию независимых аккредитационных агентств для оценки качества образования.

В США:

1. Децентрализация: Американская система высшего образования исторически ориентирована на децентрализацию. Вузы функционируют в условиях рыночной экономики и самостоятельно несут ответственность за обеспечение качества образования. Они разрабатывают свои критерии оценки, реагируют на динамику научного прогресса и потребности рынка труда.

2. Многообразие: США славятся многообразием своих вузов. Существует большое количество частных и государственных учебных заведений, разнообразных как по размеру, так и по направленности.

3. Система кредитов: Американская система использует систему кредитов для оценки прогресса студентов. Студенты выбирают предметы, которые соответствуют их интересам и целям, что дает большую гибкость в обучении.

4. Децентрализованные стандарты: В отличие от строгих государственных стандартов в некоторых европейских странах, в США стандарты образования децентрализованы и часто определяются самими вузами или штатами.

Отмеченные элементы в Болонском процессе, такие как многоуровневая структура обучения и система кредитов, обусловлены не столько американской системой, сколько усилиями Европы в стандартизации образования для повышения конкурентоспособности европейских вузов. [52]

В США высшее образование не поддается государственному стандартизированию. Каждый университет формирует свою уникальную систему обучения, предлагает несхожий перечень обязательных и дополнительных дисциплин, и устанавливает собственные критерии оценки академической деятельности студентов. Эта индивидуализированная структура высшего образования отражает американские ценности, подчеркивающие важность свободы выбора. Возможность самостоятельно формировать свой учебный путь в различных областях считается одним из ключевых демократических принципов в американском обществе.

Три общие характеристики для всех американских университетов включают многогранную систему обучения (бакалавриат, магистратура и докторантура), свободу выбора основной (major) и дополнительной (minor) специализаций, а также применение системы кредитов (credits) для оценки успехов студентов. [53]

Существенным преимуществом американской системы высшего образования является ее гибкость, мобильность и доступность для людей любого возраста. В американском университете студент постоянно сталкивается с возможностью выбора дисциплин, преподавателей, продолжительности обучения и других параметров. Однако, каждое принятое решение несет личную ответственность. Эта система хорошо адаптирована к условиям рыночной экономики, что делает США мировым лидером по привлечению иностранных студентов. Тем не менее, при рассмотрении возможности применения американского опыта важно учитывать, что эта система функционирует в ином культурном, историческом и экономическом контексте. Ее главная цель заключается в подготовке студентов к жизни в американском обществе, поэтому механическое внедрение аспектов американского опыта в системы образования Казахстана или России не всегда обосновано.

Тем не менее, возможно использование отдельных элементов американской системы высшего образования, которые могут способствовать модернизации и усовершенствованию национальных систем. К таким элементам можно отнести постепенное отступление от жестко централизованного управления образованием, интеграцию современных информационных технологий в учебный процесс, внедрение новых курсов и программ, увеличение числа элективных предметов, снижение аудиторной нагрузки на преподавателей и студентов, создание условий для индивидуализированного обучения и активизацию международного сотрудничества. Кроме того, стоит выделить растущую тенденцию к диверсификации источников финансирования университетов. В Казахстане одним из ведущих трендов в образовательной экономике является создание условий для активизации финансово-хозяйственной деятельности университетов через коммерциализацию результатов научно-исследовательской работы.

Результаты и заключение

На настоящем этапе важной задачей является изменение подходов к развитию сферы образования. Очевидно, что различные институты власти, гражданского общества, бизнеса, другие стейкхолдеры играют важную роль в процессе реализации и совершенствования определенной модели системы высшего образования. Степень и формы их участия определяют регламентирующие процесс образования нормативно-правовые акты.

В настоящей статье мы рассмотрели модели высшего образования, известные в научной литературе, фиксирующие тип взаимодействия интересов личности, общества и государства: континентальная, либеральная (атлантическая), консервативная (иерархическая) и социальная (североевропейская). В континентальной модели – германская, швейцарская. Отдельно представлены шведская, а также японская страновые модели. Японская модель рассмотрена нами как один из образцов иерархической модели государственного регулирования системы высшего образования. В либеральной (атлантической) – британская и американская. Социальная (североевропейская) модель рассмотрена на примере Швеции как патерналистская и директивная.

Исследование «Модели высшего образования» осуществлено при финансовой поддержке Комитета по науке Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан (ИРН АР 19680224).

Список литературы

1. Болонская декларация от 19 июня 1999 г. URL: https://www.ablaikhan.kz/images/content/static/our-university/bologna_declaration_ru.pdf (дата обращения: 02.12.2023).

2. Европейская культурная конвенция от 19 декабря 1954 г., ETS No 018. URL: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016800645e8> (дата обращения: 02.12.2023).
3. Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area, 12 March 2010. URL: https://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Budapest_Vienna_Declaration_598640.pdf (дата обращения: 02.12.2023).
4. Грундер Г.-У. Болонский процесс в Швейцарии: «новые концепции» обучения – «новый тип» учения? // Высшее образование в России. – 2009. – № 7. – С. 163.
5. <https://www.coe.int/ru/web/impact-convention-human-rights/european-cultural-convention/> Дата обращения 18.12.2023.
6. https://www.refworld.org/pdfid/53590c2a4.pdf?_cf_chl_tk=ahpQLeA.htuPidZNP7fKFBhvJTJ9BuGwCaBIhqBNnHs-1702891821-0-gaNycGzNDNAhttps://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000152666_rus.:~:text=%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D1%86%D0%B8%D1%8F%20%D0%BE%20%D0%BF%D1%80%D0%B8%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B8%20%D0%BA%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D1%84%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B9%2C%20%D0%BE%D1%82%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%8F%D1%89%D0%B8%D1%85%D1%81%D1%8F%20%D0%BA%20%D0%B2%D1%8B%D1%81%D1%88%D0%B5%D0%BC%D1%83%20%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8E,%D0%95%D0%B2%D1%80%D0%BE%D0%BF%D0%B5%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%BC%20%D1%80%D0%B5%D0%B3%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B5%20%28%D0%9B%D0%B8%D1%81%D1%81%D0%B0%D0%B1%D0%BE%D0%BD%2C%201997%20%D0%B3.%29%20%E2%80%93%20%D0%A0%D0%B0%D1%82%D0%B8%D1%84%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F%20%D0%90%D0%B2%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D0%B5%D0%B9 Дата обращения 18.12.2023.
7. Yerevan communiqué, 14-15 May, 2015. URL: https://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf (дата обращения: 02.12.2023).
8. https://www.refworld.org/pdfid/53590c2a4.pdf?_cf_chl_tk=ahpQLeA.htuPidZNP7fKFBhvJTJ9BuGwCaBIhqBNnHs-1702891821-0-gaNycGzNDNA Дата обращения 18.12.2023.
9. https://nic.gov.ru/ru/docs/foreign/conventions/Eur_Conv_Equiv_Dipl_leading_to_Admission_to_Universities Дата обращения 18.12.2023.
10. https://nic.gov.ru/ru/docs/foreign/conventions/Eur_Conv_Acad_Recog_Univer_Qualif Дата обращения 18.12.2023
11. https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=1021091 Дата обращения 18.12.2023.

12. https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30219660 Дата обращения 18.12.2023.
13. https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30242656 Дата обращения 18.12.2023.
14. Михайлова Т.А. Реформы высшего образования в Германии: уроки для России // Образование за рубежом. – 2008. – № 6. – С. 78.
15. Вахштайн В. Две модели образовательных систем: континентальная и атлантическая // Прогнозис. – 2006. – № 3(7). – С. 322.
16. Каташинских В. С. Континентальная модель высшего образования как прообраз современной российской системы / В. С. Каташинских. — Текст : электронный // XIX Международная конференция «Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования" : сборник материалов конференции. — Екатеринбург, УрФУ, 2016. — С. 1441.
17. Crossing boundaries at medieval universities / edited by Spencer E. Young. – Leiden: Koninklijke Brill, 2011. P. 319-321.
18. Неборский Е.В. Развитие системы высшего образования Германии // Проблемы современного образования. – 2014. – № 5. – С. 36.
19. Зайцева Л.А. Правовое регулирование высшего профессионального образования в Федеративной Республике Германия // Власть закона. – 2014. – № 2(18). – С. 86.
20. Bundesministerium der Justiz (1976). Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung, vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes, vom 15. November 2019 (BGBl. I S. 1622) geändert worden ist. Режим доступа: <https://www.gesetze-im-internet.de/hrg/> (дата обращения: 06.12.2023).
21. Обзор систем высшего образования стран ОЭСР, Центр ОЭСР – ВШЭ, 2004. Система высшего образования Германии. https://globalcentre.hse.ru/data/2010/03/05/1231448541/OECD_No2_Ger.pdf (дата обращения: 06.12.2023).
22. Ярская В.Н. Методология университетского социального образования // Социальное неравенство и образование: проблема, исследования, действия: Сб. науч. ст. – Саратов: СГТУ, 2001. – С. 11.
23. Хофман Г. Программа реформирования рынка труда, перестройки социальных систем, экономического роста // Deutschland. – 2003. – № 5.
24. <https://lektsii.com/2-39484.html> Дата обращения 20230905
25. Фромент Э. Европейское пространство высшего образования: новые рамки развития // Высшее образование сегодня. 2003. № 6.
26. Фабарисов, Т.И. Анализ эффективности системы финансирования высшего образования Германии и ее влияние на подготовку молодых специалистов / Т.И. Фабарисов // Трансформации общественного сознания в переходную эпоху: материалы международной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 21–22 апреля 2021 года / Нижегородский

государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова; Ванадзорский государственный университет им. О. Туманяна. Том 2. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, 2022. – С. 192.

27. Higher Education and Research in Switzerland. State Secretariat for Education, Research and Innovation SERI, Bern, 2019. – P.18. URL: <file:///C:/Users/User/Downloads/seri-higher-education-research-in-switzerland-2019-EN.pdf> (Дата обращения: 07.12.2023).

28. Constitution fédérale de la Confédération Suisse du 18 avril 1999 (État le 13 février 2022) <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/fr> (дата обращения: 07.12.2023).

29. Loi fédérale sur l'encouragement des hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles, 30.09.2011 г. // URL: <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20070429/index.html> (дата обращения: 07.12.2023).

30. Абашидзе А.Х. Система юридического образования в Швейцарии / А. Х. Абашидзе А.А. Эргот // Электронное сетевое издание «Международный правовой курьер». – 2018. – № 1. – С. 33-41.

31. Биньковская Л.Н., Мальцев К.Г. Идея «либерального образования» и современный университет: от исследовательского к предпринимательскому // Общество: политика, экономика, право. – 2022. № 5. – С. 13 (12-14).

32. Кулагин В. Основные тенденции модернизации управления в сфере высшего образования // Высшее образование в России. – 2007. – № 3. – С. 158 (156-164).

33. Зернов В. Высшее образование как ресурс инновационного развития России // Высшее образование в России. – 2008. – № 1. – С. 15 (12-22); Калашникова М.В. Образовательная модель Liberal Arts в контексте системы российского высшего образования. – 2016. – С. 1.

34. Черных Н.А. Либеральная модель высшего профессионального образования: социологическая оценка реальности внедрения // Вестник ПАГС. – 2010. – С. 116.

35. Трофимова Ю.М. Шведская модель высшего образования (Чем она интересна для нас?) // Интеграция образования. – 1999. – № 1. – С. 3-4.

36. Можяева Л.Г. Развитие непрерывного образования в Швеции // Научно-исследовательский институт проблем высшей школы. Серия Система образования в зарубежных странах. – 1976. – № 2. – С. 3-24.

37. Сандред Я. Национальная инновационная стратегия создается посредством диалога // Инновационные тренды. – 2011. – №7. – С. 11 (11-16).

38. Гехт А.Б., Цверрианшвили И.А. Шведская модель инновационной политики в сфере высшего образования и науки // С. 257-258.

39. Ицковиц Г. Тройная спираль: предприятия – университеты – государство. Инновации в действии. [Электронный ресурс] URL: <http://unova2010/11/30/7039>. (дата обращения: 21.01.2020).

40. Курочкин А.В. Инновационная политика в условиях сетевого общества (североевропейская модель). – СПб.: РХГА, 2013; Гехт А.Б.,
41. Молокова Е.Л., Ляшенко Е.А., Шведов В.В. Модели рынка услуг высшего образования: оценки теоретических подходов // С. 6.
42. <https://www.ox.ac.uk/about/organisation/history> (дата обращения: 08.12.2023).
43. <https://www.cam.ac.uk/about-the-university/history#C1200> (дата обращения: 08.12.2023).
44. Родина Л.Л. Из истории университетов / Л. Л. Родина, Н. В. Николаева, А. И. Пономарев // Вестник Санкт-Петербургского университета. Физика и химия. – 2015. – Т. 2 (60), № 4. – С. 410.
45. Николаев Б.В., Емелин М.Ю. Система источников правового регулирования высшего образования в США и Великобритании // Образование и право. – 2018. – №10. – С. 212-217.
46. Корф Д.В. Образовательное право и образовательная система Великобритании // Образовательное законодательство и образовательные системы зарубежных стран. – М.: Academia, 2007. – С. 132.
47. Калюжина Е.В. Социально-исторические модели высшего образования // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7. Философия. – 2011. – № 1 (13). – С. 123.
48. Рыбин В.А. Идея университета XXI века. Статья первая // Вестник Челябинского государственного университета – 2009. – № 42 (180). – С. 175.
49. <https://www.legislation.gov.uk/primary+secondary?title=higher%20education%20> (дата обращения: 08.12.2023)
50. Кутузов А.И. Организационно-экономические препятствия заимствования американской модели высшего образования в России // Актуальные вопросы экономических наук. Правовое регулирование социально-экономических отношений. – С. 252.
51. Орехова Е.Я., Чиков Н.Е. Креативность как эффективный инструмент развития образования: опыт США // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6. – С. 320.
52. Гильмиярова С.Г. Особенности многоуровневой системы обучения в американских университетах // Педагогический журнал Башкортостана. – 2012. – № 2. – С. 26-30.
53. Актуальные вопросы развития образования в странах ОЭСР / Отв. ред. М.В. Ларионова. — М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2005. — С. 21.
54. Вахштайн В.С. Система высшего образования в Японии // Вестник Российской академии наук. – 2007. – Т. 77. - № 3. - С. 261.

References

1. Bolonskaya deklaraciya ot 19 iyunya 1999 g. URL: https://www.ablaikhan.kz/images/content/static/our-university/bologna_declaration-ru.pdf (data obrashcheniya: 02.12.2023).

2. Evropejskaya kul'turnaya konvenciya ot 19 dekabrya 1954 g., ETS No 018. URL: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016800645e8> (data obrashcheniya: 02.12.2023).

3. Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area, 12 March 2010. URL: https://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Budapest_Vienna_Declaration_598640.pdf (data obrashcheniya: 02.12.2023).

4. Grunder G.-U. Bolonskij process v SHvejcarii: «novye koncepcii» obucheniya – «novyj tip» ucheniya? // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2009. – № 7. – S. 163.

5. <https://www.coe.int/ru/web/impact-convention-human-rights/european-cultural-convention/> Data obrashcheniya 18.12.2023.

6. https://www.refworld.org/pdfid/53590c2a4.pdf?__cf_chl_tk=ahpQLeA.htuPidZNP7fKFBhvJTJ9BuGwCaBIhqBNnHs-1702891821-0-gaNycGzNDNAhttps://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000152666_rus.:~:text=%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D1%86%D0%B8%D1%8F%20%D0%BE%20%D0%BF%D1%80%D0%B8%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B8%20%D0%BA%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D1%84%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B9%2C%20%D0%BE%D1%82%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%8F%D1%89%D0%B8%D1%85%D1%81%D1%8F%20%D0%BA%20%D0%B2%D1%8B%D1%81%D1%88%D0%B5%D0%BC%D1%83%20%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8E,%D0%95%D0%B2%D1%80%D0%BE%D0%BF%D0%B5%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%BC%20%D1%80%D0%B5%D0%B3%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B5%20%28%D0%9B%D0%B8%D1%81%D1%81%D0%B0%D0%B1%D0%BE%D0%BD%2C%201997%20%D0%B3.%29%20%E2%80%93%20%D0%A0%D0%B0%D1%82%D0%B8%D1%84%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F%20%D0%90%D0%B2%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D0%B5%D0%B9 Data obrashcheniya 18.12.2023.

7. Yerevan communiqué, 14-15 May, 2015. URL: https://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf (data obrashcheniya: 02.12.2023).

8. https://www.refworld.org/pdfid/53590c2a4.pdf?__cf_chl_tk=ahpQLeA.htuPidZNP7fKFBhvJTJ9BuGwCaBIhqBNnHs-1702891821-0-gaNycGzNDNA Data obrashcheniya 18.12.2023.

9. https://nic.gov.ru/ru/docs/foreign/conventions/Eur_Conv_Equiv_Dipl_leading_to_Admission_to_Universities Data obrashcheniya 18.12.2023.

10. [https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=1021091](https://nic.gov.ru/ru/docs/foreign/conventions/Eur_Conv_Acad_Recog_Univer_Qualif>Data obrashcheniya 18.12.202311. <a href=) Data obrashcheniya 18.12.2023.
12. https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30219660 Data obrashcheniya 18.12.2023.
13. https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30242656 Data obrashcheniya 18.12.2023.
14. Mihajlova T.A. Reformy vysshego obrazovaniya v Germanii: uroki dlya Rossii // *Obrazovanie za rubezhom.* – 2008. – № 6. – S. 78.
15. Vahshtajn V. Dve modeli obrazovatel'nyh sistem: kontinental'naya i atlanticheskaya // *Prognosis.* – 2006. – № 3(7). – S. 322.
16. Katashinskih V. S. Kontinental'naya model' vysshego obrazovaniya kak proobraz sovremennoj rossijskoj sistemy / V. S. Katashinskih. — *Tekst : elektronnyj // XIX Mezhdunarodnaya konferenciya «Kul'tura, lichnost', obshchestvo v sovremennom mire: metodologiya, opyt empiricheskogo issledovaniya» : sbornik materialov konferencii.* — Ekaterinburg, UrFU, 2016. — S. 1441.
17. *Crossing boundaries at medieval universities* / edited by Spencer E. Young. – Leiden: Koninklijke Brill, 2011. P. 319-321.
18. Neborskij E.V. Razvitie sistemy vysshego obrazovaniya Germanii // *Problemy sovremennogo obrazovaniya.* – 2014. – № 5. – S. 36.
19. Zajceva L.A. Pravovoe regulirovanie vysshego professional'nogo obrazovaniya v Federativnoj Respublike Germaniya // *Vlast' zakona.* – 2014. – № 2(18). – S. 86.
20. Bundesministerium der Justiz (1976). Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung, vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes, vom 15. November 2019 (BGBl. I S. 1622) geändert worden ist. Rezhim dostupa: <https://www.gesetze-im-internet.de/hrg/> (data obrashcheniya: 06.12.2023).
21. Obzor sistem vysshego obrazovaniya stran OESR, Centr OESR – VSHE, 2004. Sistema vysshego obrazovaniya Germanii. https://globalcentre.hse.ru/data/2010/03/05/1231448541/OECD_No2_Ger.pdf (data obrashcheniya: 06.12.2023).
22. Yarskaya V.N. Metodologiya universitetskogo social'nogo obrazovaniya // *Social'noe neravenstvo i obrazovanie: problema, issledovaniya, dejstviya: Sb. nauch. st.* – Saratov: SGTU, 2001. – S. 11.
23. Hofman G. Programma reformirovaniya rynka truda, perestrojki social'nyh sistem, ekonomicheskogo rosta // *Deutschland.* – 2003. – № 5.
24. <https://lektsii.com/2-39484.html> Data obrashcheniya 20230905
25. Froment E. Evropejskoe prostranstvo vysshego obrazovaniya: novye ramki razvitiya // *Vyshee obrazovanie segodnya.* 2003. № 6.
26. Fabarisov, T.I. Analiz effektivnosti sistemy finansirovaniya vysshego obrazovaniya Germanii i ee vliyanie na podgotovku molodyh specialistov / T.I.

Fabarisov // Transformacii obshchestvennogo soznaniya v perekhodnuyu epohu: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Nizhnij Novgorod, 21–22 aprelya 2021 goda / Nizhegorodskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet im. N.A. Dobrolyubova; Vanadzorskiy gosudarstvennyj universitet im. O. Tumanyana. Tom 2. – Nizhnij Novgorod: Nizhegorodskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet im. N.A. Dobrolyubova, 2022. – S. 192.

27. Higher Education and Research in Switzerland. State Secretariat for Education, Research and Innovation SERI, Bern, 2019. – P.18. URL: <file:///C:/Users/User/Downloads/seri-higher-education-research-in-switzerland-2019-EN.pdf> (Data obrashcheniya: 07.12.2023).

28. Constitution fédérale de la Confédération Suisse du 18 avril 1999 (État le 13 février 2022) <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/fr> (data obrashcheniya: 07.12.2023).

29. Loi fédérale sur l'encouragement des hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles, 30.09.2011 g. // URL: <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20070429/index.html> (data obrashcheniya: 07.12.2023).

30. Abashidze A.H. Sistema yuridicheskogo obrazovaniya v SHvejcarii / A. H. Abashidze A.A. Ergot // Elektronnoe setevoe izdanie «Mezhdunarodnyj pravovoj kur'er». – 2018. – № 1. – S. 33-41.

31. Bin'kovskaya L.N., Mal'cev K.G. Ideya «liberal'nogo obrazovaniya» i sovremennyy universitet: ot issledovatel'skogo k predprinimatel'skomu // Obshchestvo: politika, ekonomika, pravo. – 2022. № 5. – S. 13 (12-14).

32. Kulagin V. Osnovnye tendencii modernizacii upravleniya v sfere vysshego obrazovaniya // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2007. – № 3. – S. 158 (156-164).

33. Zernov V. Vysshee obrazovanie kak resurs innovacionnogo razvitiya Rossii // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2008. – № 1. – S. 15 (12-22); Kalashnikova M.V. Obrazovatel'naya model' Liberal Arts v kontekste sistemy rossijskogo vysshego obrazovaniya. – 2016. – S. 1.

34. CHernyh N.A. Liberal'naya model' vysshego professional'nogo obrazovaniya: sociologicheskaya ocenka real'nosti vnedreniya // Vestnik PAGES. – 2010. – S. 116.

35. Trofimova YU.M. SHvedskaya model' vysshego obrazovaniya (CHem ona interesna dlya nas?) // Integraciya obrazovaniya. – 1999. – № 1. – S. 3-4.

36. Mozhaeva L.G. Razvitie nepreryvnogo obrazovaniya v SHvecii // Nauchno-issledovatel'skij institut problem vysshej shkoly. Seriya Sistema obrazovaniya v zarubezhnyh stranah. – 1976. – № 2. – S. 3-24.

37. Sandred YA. Nacional'naya innovacionnaya strategiya sozdaetsya posredstvom dialoga // Innovacionnye trendy. – 2011. – №7. – S. 11 (11-16).

38. Gekht A.B., Cverianshvili I.A. SHvedskaya model' innovacionnoj politiki v sfere vysshego obrazovaniya i nauki // S. 257-258.

39. Ickovic G. Trojnaya spiral': predpriyatiya – universitety – gosudarstvo. Innovacii v dejstvii. [Elektronnyj resurs] URL: <http://unova.2010/11/30/7039>. (data obrashcheniya: 21.01.2020).

40. Kurochkin A.V. Innovacionnaya politika v usloviyah setevogo obshchestva (severoevropejskaya model'). – SPb.: RHGA, 2013; Gekht A.B.,

41. Molokova E.L., Lyashenko E.A., SHvedov V.V. Modeli rynka uslug vysshego obrazovaniya: ocenki teoreticheskikh podhodov // S. 6.

42. <https://www.ox.ac.uk/about/organisation/history> (data obrashcheniya: 08.12.2023).

43. <https://www.cam.ac.uk/about-the-university/history#C1200> (data obrashcheniya: 08.12.2023).

44. Rodina L.L. Iz istorii universitetov / L. L. Rodina, N. V. Nikolaeva, A. I. Ponomarev // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Fizika i himiya. – 2015. – T. 2 (60), № 4. – S. 410.

45. Nikolaev B.V., Emelin M.YU. Sistema istochnikov pravovogo regulirovaniya vysshego obrazovaniya v SSHA i Velikobritanii // Obrazovanie i pravo. – 2018. – №10. – S. 212-217.

46. Korf D.V. Obrazovatel'noe pravo i obrazovatel'naya sistema Velikobritanii // Obrazovatel'noe zakonodatel'stvo i obrazovatel'nye sistemy zarubezhnyh stran. – M.: Academia, 2007. – S. 132.

47. Kalyuzhina E.V. Social'no-istoricheskie modeli vysshego obrazovaniya // Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 7. Filosofiya. – 2011. – № 1 (13). – S. 123.

48. Rybin V.A. Ideya universiteta XXI veka. Stat'ya pervaya // Vestnik CHelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta – 2009. – № 42 (180). – S. 175.

49. <https://www.legislation.gov.uk/primary+secondary?title=higher%20education%20> (data obrashcheniya: 08.12.2023)

50. Kutuzov A.I. Organizacionno-ekonomicheskie prepyatstviya zaimstvovaniya amerikanskoj modeli vysshego obrazovaniya v Rossii // Aktual'nye voprosy ekonomicheskikh nauk. Pravovoe regulirovanie social'no-ekonomicheskikh otnoshenij. – S. 252.

51. Orekhova E.YA., CHikov N.E. Kreativnost' kak effektivnyj instrument razvitiya obrazovaniya: opyt SSHA // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2012. – № 6. – S. 320.

52. Gil'miyarova S.G. Osobennosti mnogourovnevoj sistemy obucheniya v amerikanskih universitetah // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. – 2012. – № 2. – S. 26-30.

53. Aktual'nye voprosy razvitiya obrazovaniya v stranah OESR / Otv. red. M.V. Larionova. — M.: Izdatel'skij dom GU VSHE, 2005. — S. 21.

54. Vahshtajn V.S. Sistema vysshego obrazovaniya v Yaponii // Vestnik Rossijskoj akademii nauk. – 2007. – T. 77. - № 3. - S. 261.