



С.В. Погорельская

Германия: Реформы школьного и высшего образования

Аннотация. В статье рассматривается перестройка среднего и высшего образования в Германии с момента воссоединения страны в 1990 г. и до наших дней.

Abstract. The article analyzes the restructuring of secondary and higher education in Germany since the country's reunification in 1990, and up to the present day.

Ключевые слова: школьное и профессионально-техническое образование, высшее образование, политика в сфере образования, Болонский процесс.

Keywords: school and vocational education, higher education, education policy, the Bologna process.

Введение

Перестройка среднего, среднего профессионально-технического и высшего образования в Германии началась с воссоединением двух немецких государств в 1990 г. и продолжается до сих пор, хотя уже в ином направлении, нежели непосредственно после образования единого государства.

В Федеративной Республике Германии (ФРГ) и Германской Демократической Республике (ГДР) за годы противостояния блоков сложились принципиально различные системы образования. Причем сказать, что одна была лучше, а другая – хуже, нельзя: каждая из них имела свои достоинства и недостатки и определялась господствующим государственным строем и соответствующей структурой экономики и политикой занятости.

В предлагаемой статье реформы образовательной сферы в Германии представлены в контексте новых вызовов, возникающих в ходе процессов глобализации. В то же время в последние годы во внутривнутриполитических дискуссиях, посвященных реформе образования, некоторые политические силы, в частности Левая партия¹, нередко ностальгически обращаются к опыту ГДР, а некоторые элементы восточногерманской системы образования, ликвидированные после воссоединения (по экономическим причинам и идеологическим соображениям), в последние годы под видом «инновации» возвращаются снова. Поэтому, прежде чем обратиться к современной ситуации, представляется необходимым дать краткое описание систем образования в двух германских государствах до их воссоединения.

ГДР и ФРГ: Достоинства и недостатки существовавших систем образования

В ГДР разветвленная как ни в какой другой из стран социалистического блока сеть яслей, детских садов и групп продленного дня в начальных школах позволяла молодым женщинам реализовывать себя как в выбранной профессии, так и в материнстве. Существующие структуры дошкольного воспитания и групп продленного дня высвобождали женскую рабочую силу для системы народного хозяйства. Подобная политика диктовалась особенностями социалистической экономики с ее постоянной потребностью в рабочих руках.

В ясельных группах дети воспитывались до четырех лет. Система дошкольного воспитания с четырех лет (именно с этого возраста дети получали места в детских садах) была нацелена на подготовку детей к школе и на их первичную социализацию, поэтому, в отличие от ФРГ, детские сады в ГДР находились в подчинении Министерства народного образования. Дети занимались по единой, утвержденной на государственном уровне программе, осваивая азы счета, пения, танцев, изобразительного искусства, делая

¹ Левая партия возникла в 2007 г. из слияния Партии демократического социализма (наследница гэдээровской СЕПП) и левых социал-демократических политических и профсоюзных организаций, вышедших из СДПГ во времена канцлерства Герхарда Шрёдера, пытавшегося повернуть СДПГ вправо.

первые попытки письма. Конфессиональные (церковные) детские сады, которые тоже имели место, хотя и в небольшом количестве, должны были придерживаться той же программы. День в детском саду заканчивался в 17 часов, существовали и недельные детские сады. Потребность населения в местах обеспечивалась на 90%, они были бесплатными, деньги взимались лишь за питание.

В ГДР существовала единая система бесплатных общеобразовательных политехнических средних школ, в которые дети поступали с 6–7 лет. Школы подразделялись на начальную (1–3 классы), среднюю (4–6) и старшую (7–10 классы). Свидетельство об окончании школы давало право на поступление в ПТУ и техникумы. Желающие получить высшее образование продолжали учебу в 11 и 12 классе, где они сдавали «абитуру» (Abitur) – экзамены, позволяющие поступать в вузы. Кроме средней политехнической школы существовали спецшколы для одаренных детей, в том числе непосредственно прикрепленные к соответствующим высшим учебным заведениям (например, школы с математическим или музыкальным уклоном) и школы для детей с задержками в развитии. Широко были распространены группы продленного дня, в которых дети могли оставаться в школе до конца рабочего дня.

Сдача «абитуры» давала право на получение места в вузе. В ПТУ и техникумах тоже можно было сдать «абитуру», но связанную с полученным профессиональным образованием. Обучение в них длилось на год больше. Кроме того, «абитуру» можно было сдать в вечерних «народных школах» (аналог советских вечерних школ рабочей молодежи), а при некоторых университетах и высших школах существовали годовые курсы для рабочей молодежи.

Таким образом, система народного образования в ГДР была во многом аналогична советской, впрочем не во всем. В вузах не было приемных экзаменов как таковых, места для учебы распределялись между абитуриентами заранее, и это распределение подчинялось потребностям плановой экономики в соответствующих кадрах. Обучение в вузах было бесплатным, студенты получали стипендии. Программы утверждались на государственном уровне, сроки обучения были четко фиксированы, по окончании вузов студенты получали рабочие места и обязаны были отработать определенный срок по распределению, прежде чем они получали возможность самостоятельного поиска работы.

В ФРГ дети до трех лет чаще всего воспитывались дома, женщины при необходимости получали финансовую поддержку от государства. Яслей было очень мало; считалось, что ясли наносят вред индивидуальности ребенка. После трех лет ребенок мог претендовать на место в детском саду, причем в коммунальных и церковных (конфессиональных) садах дети, как правило, могли оставаться лишь первую половину дня, поэтому матери работали неполный день и получали соответственно меньшую зарплату. Популярна была и система так называемых «дневных матерей» – женщин-нянь, бравших к себе домой на полный рабочий день по несколько детей дошкольного возраста. Эти «дневные матери» получали зарплату от районных служб по делам молодежи и время от времени подвергались проверке. Единой программы, по которой дети готовились бы к школе, не существовало, каждый детский сад придерживался своей концепции или вообще ее не имел, ставя во главу угла обеспечение детского досуга в течение дня.

В государственных школах групп продленного дня не было, лишь в частных учебных заведениях дети могли оставаться в школе полный день – разумеется, под опытным педагогическим руководством. Оплата частных школ и интернатов была по карману лишь очень хорошо зарабатывающим; в то же время была (и до сих пор сохраняется) возможность получить финансовую поддержку как от государства, так и от благотворительных фондов¹.

Система школьного образования была дифференцированной. Четырехлетняя начальная школа была общей для детей всех социальных слоев и посещать ее они должны были исключительно по месту жительства. После четвертого класса неуспевающих детей отправляли в так называемые «основные школы» (Hauptschulen). Остальные поступали в реальные школы с уклоном в технические дисциплины (Realschulen) или в гимназии, дающие классическое образование, включая изучение древних языков (Gymnasium). Соответственно различались и школьные программы. Экзамены, позволяющие поступать в университет (абитура), можно было сдать лишь в гимназии. В основных школах дети с каждым годом отста-

¹ Например, на сегодняшний день место для школьника в престижном интернате Салем стоит 2300 евро в месяц, но для одаренных детей из бедных семей предоставляется 30 стипендий в год, облегчающих плату за учебу (14).

вали от реалистов и гимназистов. Хотя теоретически и они имели право сдать «абитуры», однако уровень их подготовки и дефицит необходимых знаний существенно осложняли сдачу экзамена. Выпускники основных школ могли получить профессиональное образование в профессиональных школах (Berufsschulen), где тоже существовала возможность сдать «абитуру».

Обучение в университетах (после студенческих волнений 1968 г.) было бесплатным, студенты каждый семестр платили незначительный «социальный взнос» (около 200 евро), дававший право на студенческий проездной билет и дешевое проживание в общежитиях, а также могли подавать заявки на стипендии в различные инстанции, начиная от государственных стипендий «бафёг» (Bafög) и вплоть до политических и частных фондов. Четко фиксированных сроков обучения в большинстве специальностей не было, студент сам распределял свое время. Поиск работы по окончании учебы также был обязанностью студента.

Отличительной чертой образовательной системы ФРГ была федерализация образования: школьные программы, условия обучения, требования к студентам в различных федеральных землях могли существенно отличаться друг от друга.

В ГДР единым документом о завершении высшей школы был диплом, в ФРГ вид документа о завершении высшей школы зависел от изучаемых специальностей. Наряду с дипломом (изучение двух специальностей) можно было получить документ магистра (изучение трех специальностей при одной основной) или сдать государственные экзамены (например, по специальности «юриспруденция»).

И в ГДР, и в ФРГ дальнейшая академическая карьера в гумбольдтовских традициях предполагала две диссертации и ученые степени, обе докторские. Первая докторская степень (Dr.) была аналогична нашей степени кандидата наук, вторая (Dr. habil, Priv.-Doz.) – степени доктора.

В заключение можно сказать, что каждая система имела свои преимущества и свои недостатки. В ГДР народное образование было интегрировано в структуры планового хозяйства. Существовали единые, утвержденные государством программы обучения, сроки обучения были строго фиксированы, студенты получали финансовую поддержку государства, выпускникам профессиональных, средних и высших учебных заведений гарантировалось рабочее

место. Централизм образования, с одной стороны, гарантировал его качество, но, с другой – наносил ущерб многообразию и инновациям.

В ФРГ федерализация образования, напротив, обеспечивала многообразие концепций, а отсутствие строго фиксированных сроков обучения в университетах давало студентам больше свободы. В то же время это многообразие оборачивалось нередко такими существенными различиями между образовательными концепциями государственных школ федеральных земель, что школьники, случись их родителям переехать на новое место, с трудом интегрировались в учебный процесс. Спорной была и слишком ранняя «селекция» детей по различным школам. Негативным следствием свободы университетского образования были длительные сроки обучения, что вело к переполненности университетов и нехватке профессорского персонала, а также к такому специфическому социальному феномену, как «вечные студенты» – люди, обучавшиеся в университетах десять и более лет.

Преобразование системы образования в процессе срастания старых и новых федеральных земель в 1990-е и 2000-е годы

Форсируя объединение двух немецких государств, канцлер ФРГ Гельмут Коль обещал населению «цветущие ландшафты». Однако одним рывком поднять экономический уровень новых федеральных земель и «поглотить» бывшую ГДР, сохранив при этом все характеристики «рейнского капитализма», не удалось. Стране предстоял долгий путь «внутреннего единения», срастания «старых» и «новых» федеральных земель в единый организм.

В ходе этого процесса, продолжавшегося все 1990-е годы и символически завершившегося с переездом правительства в Берлин, велась перестройка целого ряда присущих старой ФРГ, но не функционирующих в воссоединившейся Германии и не отвечающих реальной экономической и социально-политической ситуации систем. К ним принадлежали, в частности, системы социального обеспечения, здравоохранения, народного образования и высшей школы. Ясли, детские сады, продленка – в эйфории победы в «холодной войне» – в начале 1990-х годов эти социальные блага изображались как часть аппарата государственной индоктринации

в ГДР. На ясли велись целенаправленные атаки СМИ, количество детских садов сократилось. Женщины-матери в ГДР, как правило, работали, но в первые годы после воссоединения этот факт преподносился как недостаток и показатель экономической бедности социалистической Германии. Поскольку большинство работниц и так были уволены в связи с ликвидацией подавляющего числа предприятий и стали реципиентами социальных пособий, ясли, садики, продленки оказались «ненужными». Лишь много лет спустя было признано, что полный отказ от структур дошкольного и школьного образования, существовавших в ГДР, не оправдал себя.

Ситуация в системе среднего и профессионально-технического образования

Все 1990-е годы систему народного образования лихорадило. «Селекция» школьников в возрасте 10 лет давно уже подвергалась критике со стороны левобуржуазных сил (Партия «зеленых»), а с воссоединением Германии у противников этой системы прибавилось сторонников за счет жителей новых федеральных земель. После воссоединения повсеместно по стране распространение получили «общие школы» (Gesamtschulen), которые до этого в Западной Германии существовали скорее как эксперимент, нежели как полноправное звено системы народного образования. В этих школах селекция детей по способностям происходит в рамках одной школы, и дети, таким образом, могут учиться с начала и до конца, не меняя школы, а лишь переходя на разные курсы. С исторической точки зрения, «общие школы» имеют в Германии давнюю традицию¹. В то же время, согласно закону о школе, принятому в Веймарской республике, общей для всех детей независимо от происхождения и социального статуса является начальная школа². Лишь в 1967 г., после прихода к власти социал-демократов, наблюдается

¹ Первая концепция единой школы принадлежит Вильгельму фон Гумбольдту (1809). Самые старые «общие школы» в Германии – престижные Оденвальдшюле (1910) на севере и Вальдорфшюле (1919) на юге страны.

² В 1947 г. система селекции детей после четырех классов общей начальной школы в Западной Германии была возрождена, несмотря на недовольство оккупационных сил (США и Великобритании).

постепенный отход от веймарских традиций. Первые «общие школы» были введены в конце 1960-х – начале 1970-х годов, однако некоторые федеральные земли, например Бавария, отказывались от таких школ не в последнюю очередь из-за идеологических соображений: их сходства с «единой общеобразовательной школой» ГДР. Впрочем, в 1982 г. было введено взаимное признание «абитур», сданных в разных федеральных землях.

В Западной Германии концепцию «общих школ» продвигали в первую очередь социал-демократы и Партия «зеленых». Сторонники этой концепции надеялись, что такими школами после воссоединения страны станут все школы ГДР. Однако в силу федерального принципа организации системы образования это удалось не везде. Больше всего «общих школ» возникло в земле Бранденбург, Саксония же и Тюрингия ввели у себя двухступенчатую систему, соединив «основную» и «реальную школу» в «среднюю», аналогичным путем последовала земля Мекленбург-Форпоммерн. После воссоединения концепцию «общих школ» поддержала и наследница СЕПГ – Партия демократического социализма (позже «Левая»). Их основной аргумент – «общие школы» демократичны и открыты всем социальным слоям. Противники этого вида школы – консерваторы и либералы.

Таким образом, в 1990-е и в начале 2000-х годов по всей стране сложились отчасти обновленные структуры школьного образования, которые по сей день находятся в перманентном процессе реформы, причем содержание реформ в разных федеральных землях различно. К так называемой «первой ступени» (Sekundarstufe I) относятся основные школы, реальные школы, гимназии и «общие школы» до десятого класса. Ко «второй ступени» (Sekundarstufe II) относятся два последующих года гимназии (гимназическая высшая ступень), школы профессионального образования и вечерние школы для работающих взрослых. В Берлине, Бранденбурге и Мекленбурге-Форпоммерне после завершения начальной школы (ориентировочная ступень) существует двухгодичная промежуточная ступень, когда дети еще обучаются вместе. В «общих школах» дети во всех федеральных землях с первого и до седьмого класса обучаются вместе, затем их «сортируют» по разным классам в зависимости от успеваемости, а с девятого класса вводится так называемое «профилирование».

Исследования показывают, что успеваемость детей в «общих школах» хуже, нежели в реальных и гимназиях, однако объясняется это во многом тем, что «общие школы» не имеют права исключать учеников и отправлять их в основные школы, как это делают гимназии и реальные школы. Кроме того, в «общих школах» (равно как и в основных) велик процент детей из маргинальных социальных слоев, а также иностранных учеников, поэтому многие немецкие родители предпочитают после начальной школы переводить своих детей в гимназии и реальные школы в надежде оградить их от детей мигрантов. Однако количество детей из социально «неуспешных» слоев может быть рассмотрено и как достоинство «общих школ»: они демократичны и дают детям из бедных и иностранных семей шанс достичь высшего образования помимо гимназии. После реформы федерализма в 2006 г., предоставившей федеральным землям еще больше полномочий в определении своей политики, ситуация в системе школьного образования характеризовалась слоганом: «Шестнадцать федеральных земель – шестнадцать школьных систем»¹. Сторонники реформы считали это манифестацией многообразия федеральных земель, критики же – выражением политического эгоизма земельных элит.

Проблемы высшей школы

«Утечка мозгов»

Уже в первой половине 1990-х годов Германия столкнулась с проблемой, ранее ей не присущей, – «утечкой мозгов» (Brain Drain). Первая волна «исхода» научных элит из Германии состоялась в начале 1990-х годов: в научных учреждениях бывшей ГДР и системе высшей школы проводились негласные «чистки». Многим ученым из ГДР было предъявлено обвинение в сотрудничестве с Министерством государственной безопасности. Следствием этого являлось увольнение, протестовать против которого можно было лишь

¹ Вплоть до таких экзотических форм, как «районная школа» (*Stadtteil-schule*), возникшая по результатам школьной реформы в Гамбурге в 2010 г. и соединяющая основную, реальную и общую школы. См. интерактивную карту: (11).

официально «восстановив» репутацию, т.е. самостоятельно и за свой счет доказав, что такое сотрудничество места не имело.

Ситуацией воспользовались Соединенные Штаты – значительное количество квалифицированных и оказавшихся безработными гэдээровских ученых выехали в начале 1990-х годов на работу в США. Кроме того, туда ринулось и множество молодых ученых. Однако эта обусловленная политическими и социальными изменениями волна спала по мере исчезновения эйфории, сопровождавшей победу в «холодной войне», и восстановления трезвого взгляда на вещи. За ней последовала «утечка мозгов» принципиально иного характера.

Сокращение ассигнований на здравоохранение, образование и науку, вызванное в 1990-е годы экономическими трудностями срастания двух немецких государств, привело к тому, что Германия начала покидать молодые ученые. Во внутривнутриполитических дискуссиях тех лет «исход мозгов» обосновывали неверным отношением к науке. Сокращение рабочих мест в научных и высших учебных заведениях, ликвидация целых институтов рассматривались как положительное явление, экономия становилась самоцелью. Краткосрочная выгода от такой экономии в долгосрочном контексте оборачивалась утерей интеллектуального потенциала. Молодые научные элиты уже в студенческом возрасте ориентировали свою карьеру на работу за океаном.

К середине 2000-х годов немецкое правительство осознало абсурдность ситуации: из страны «выталкивался» научный потенциал только потому, что постоянные рабочие места требовали иных, значительно более высоких социальных гарантий, обеспечить которые государству становилось все труднее. Проблему попытались решить принятием нового закона о высшей школе и изменением иммиграционного законодательства. До принятия в 2004 г. нового закона о въезде и пребывании страна принимала по большей части социально слабые контингенты иммигрантов, немалая их часть годами, если не поколениями, «висела» на шее служб социального обеспечения. Новый закон облегчает въезд и пребывание для «интеллектуального пролетариата». Однако спасет ли этот шаг германскую науку? Борьба с «утечкой мозгов» в своей стране, стимулируя ее в других странах, – политика проблематичная.

Рамочный закон о высшем образовании: 2002–2007

Обновление Рамочного закона о высшем образовании¹, принятое в 2002 г. в целях повышения конкурентоспособности немецких высших учебных заведений и исследовательских институтов в мировом контексте, а также для улучшения социального положения и социальной безопасности молодых ученых и стимулирования университетских карьер, обратилось в процессе реализации на уровне бюрократических структур в свою противоположность и вместо того, чтобы остановить «утечку мозгов», еще более ее усилил.

Получить постоянное рабочее место в университетских и научных структурах молодым ученым и раньше было непросто. Временные рабочие договоры были, как правило, ограничены пятью годами. Уволить профессора с постоянной ставки было практически невозможно, они работали вплоть до эмеритации (Emeritierung) – перевода на пенсию по достижении 62 лет². Количество студентов возрастало, количество профессорских ставок оставалось неизменным. По статистическим данным, в 2001 г. в среднем по стране на 58 студентов приходился один научный руководитель (1).

Обновленный закон устанавливал общие рамки для высшей школы по всей Германии. В частности, он вводил ограниченную шестью годами ставку младшего профессора, которой в перспективе планировалось заменить 51% рабочих мест в системе высшей школы и которая предоставлялась молодым ученым с первой докторской ученой степенью (адекватной российской степени кандидата). Университеты получали дешевый и квалифицированный преподавательский персонал, студенты – молодых, динамичных научных руководителей. Молодые же ученые получали больше независимости, им не нужно было проходить сложный процесс по-

¹ Закон в первом варианте был принят в 1976 г. и регулировал основы функционирования высших школ в ФРГ. Он был модифицирован в 1986 и 1998 гг. (10).

² Профессор сохраняет звание, к которому добавляется определение «заслуженный» (Professor Emeritus) и, выходя на пенсию, может еще при желании читать лекции и даже руководить студентами, однако не может занимать ставку на кафедре.

лучения степени приват-доцента, подобный российской защите докторской: после шести лет работы, публикации второй книги (первая книга публикуется при защите первой ученой степени) и наличии положительных отзывов с кафедры младший профессор становился настоящим профессором и принимался на постоянную работу.

Реальность оказалась сложнее: младшим профессорам пришлось вести занятия, руководить студентами, писать свою вторую книгу и очень уважать старших коллег – ввиду их будущих отзывов о его работе. При этом университеты (из соображения экономии средств) не были заинтересованы в создании новых постоянных профессорских должностей и предпочитали по истечении шести лет избавляться от постаревших младших профессоров и брать на их место новых, молодых и зависимых. И в отличие от США, где ассистент-профессор (assistant professor)¹ может перейти на такую же должность в другой университет, в Германии – по новому закону – это невозможно. Чтобы подвигнуть академических работодателей на создание постоянных ставок и защитить молодых ученых от эксплуатации в рамках временных договоров, закон превратил все организации высшей школы в одного коллективного работодателя и ограничил срок научной и преподавательской работы на временных договорах 12 годами для тех ученых, кто не защитил второй докторской и не получил статус профессора. Предполагалось, что заинтересованные в сохранении опытных преподавательских кадров университеты будут стараться преобразовать временные ставки в постоянные.

Однако бюрократическая машина высшей школы была нацелена не на научные достижения, а на поощряемую свыше «экономии средств». В итоге более 50% учебной нагрузки перекладывалось на плечи молодых ученых. Опытные ученые и преподаватели, работавшие на временных договорах и не сумевшие к 40 годам

¹ В США существует несколько преподавательских должностей с титулом «профессор»: «полный профессор» (full professor) – профессор самого высокого ранга; «помощник профессора», или адъюнкт-профессор (associate professor), – соответствует ученому званию (должности) доцента в РФ и «ассистент-профессор» (assistant professor) – преподаватель, ранг которого ниже, чем «помощник профессора». – Прим. ред.

получить статус профессора, «выталкивались» из системы высшей школы. На рынке труда в этом возрасте они практически не имели шансов найти работу, соответствующую их квалификации. На академических дискуссионных интернет-форумах тех лет эту социальную группу называли «труппами закона о высшей школе». Эксперты справедливо отмечали, что данная мера напоминала знаменитые «запреты на профессию» – квалифицированные 40-летние ученые наказывались лишь за то, что высшая школа не имела возможности предложить им постоянной занятости¹.

В итоге преподавательская и научная карьера в Германии начала терять привлекательность для молодого поколения немецких ученых. Отсутствие стабильных перспектив в фундаментальной науке привело к тому, что студенты уже в начале учебы ориентируют свои будущие карьеры на прикладную работу – будь то исследования по заказу предприятий, политический консалтинг, частная медицинская практика или собственная адвокатская контора.

В 2007–2008 гг. неоднократно поднимался вопрос об отмене Рамочного закона о высшем образовании. Отчасти действие этого закона было ослаблено в ходе федерализации образовательного процесса (реформа федерализма 2006 г.), кроме того, он все больше терял актуальность в связи с реализацией Болонского процесса², унифицирующего структуры высшего образования на общеевропейском уровне.

Современная ситуация: Проблемы и перспективы

Школьное образование: Непрерывная реформа

Перестройка системы школьного образования с целью приспособления немецкой школы к требованиям времени не прекращается. Эта непрерывная реформа начинает становиться характеристикой немецкой школы. Еще в 2000 г., после шока, вызванного

¹ См. критическую статью проф. Герберта: (8).

² Цель начатого в 1999 г. процесса реформ высшей школы в ЕС – унификация структур высшего образования с целью его улучшения и повышения возможностей занятости для выпускников высших учебных заведений для стран, участвующих в процессе.

результатами Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся – PISA¹, когда Германия оказалась на 21-м месте, политическая Германия в голос заговорила о кардинальной школьной реформе, о восстановлении «равенства шансов» для детей из всех социальных слоев. В стране начали публиковать ежегодные «Сообщения о ситуации в образовании», а в 2008 г. канцлер ФРГ А. Меркель провозгласила создание «Образованной Республики Германии» (Bildungsrepublik Deutschland).

В то же время опубликованные в июле и октябре 2012 г. результаты исследований (7) показывают, что немецким школам так и не удалось решить проблем, выявленных в ходе исследований PISA. Разрыв в успеваемости школьников между югом страны (наиболее хорошие результаты) и севером (наиболее низкие) по-прежнему велик; дети из обеспеченных семей по-прежнему более успевающие, чем их необеспеченные ровесники, и посещают лучшие по качеству школы. Более того, имущественное расслоение, которого не было ни в ГДР, ни в старой ФРГ, постоянно усиливается.

Западная Германия, в былые времена называвшая себя «гомогенным государством среднего класса» и гордившаяся функционировавшими «социальными лестницами», открывавшими путь в университеты детям малоимущих, после воссоединения с ГДР стала одной из тех стран, где успеваемость в школе напрямую связана с социальным происхождением учащегося. Преодолеть эту беду, как показало всегерманское «Сообщение о ситуации в образовании 2012», не удалось до сих пор: социальный статус становится наследственным. Из 100 детей интеллигенции 77 детей выбирают высшее образование, из тех же детей, чьи родители закончили «основную школу», в вузы идет лишь 13 человек. 20% детей в ны-

¹ Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (Programme for international student assessment – PISA) осуществляется Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР). Цель исследования – оценить, обладают ли учащиеся, получившие общее обязательное образование, знаниями и умениями, необходимыми для полноценного функционирования в обществе. Дополнительно к оценке образовательных достижений изучается влияние на эти достижения различных факторов, связанных с учащимися и их семьями, школой и образовательными возможностями, существующими вне школы. – Прим. ред.

нешней Германии не имеют ни малейшего шанса на высшее образование (2).

Проблемы и многообразную критику на сегодняшний день можно подразделить по следующим пунктам.

1. *Селекция versus единство*. Веймарская система (многоступенчатая школа с селекцией после начальной школы) не отвечает требованиям времени. Исследования показали, что селекция в возрасте десяти лет не отображает истинный интеллектуальный потенциал ребенка. Будучи отправлен в «основную школу», он почти бесповоротно «отсортировывается» в пролетарский слой общества. Неуспевающие реалисты и гимназисты могут быть переведены в «основную школу», учащийся же «основной школы», формально имеющий право поступить в гимназию, на деле не имеет такой возможности, поскольку «основная школа» уже по характеру своей программы не дает ученикам необходимой для этого возможности интеллектуального развития. Данные исследований показали, что «основная школа» – самое слабое звено в школьной системе Германии (15). В этой связи левые и социал-демократические силы, а также профсоюзы выступают за единые школы или по крайней мере за более длительное совместное обучение детей. В последние годы многие федеральные земли, прежде всего те, где у власти находятся социал-демократы и Зеленые, начали отменять становящиеся все более непопулярными «основные школы», сливая их с реальными и создавая понятийную путаницу: в одной земле такие школы называли «региональными», в других – «средними», «регулярными» или даже «реальными плюс».

Возражения сторонников старой системы: селекция с десяти лет позволяет отделить способных детей и развивать их с раннего возраста. Чем дальше дети учатся вместе, тем хуже шансы способных детей, поскольку плохо успевающие тянут вниз отличников. Качество «абитуры», сданной в гимназиях, на порядки выше, чем в «общих школах».

В рамках перманентной школьной реформы в 2013 г. предполагается увеличение числа совместных школ (*Gemeinschaftsschulen*), в которых дети обучаются вместе десять лет, представляющих своего рода синтез общих и единых (из времен ГДР) школ с внутренней дифференциацией по успеваемости и классам. Эти

школы должны выступить в качестве альтернативы традиционным моделям (6).

2. *Федерализм versus централизм*. Политическая Германия не приемлет централизма, однако чрезмерная децентрализация оборачивается боком в таких сферах, где требуется общегосударственный стандарт и компетенция. К таким сферам относится образование.

Следствием проведенной в 2006 г. реформы федерализма является децентрализация образовательных структур, которая, с одной стороны, дает землям больше самостоятельности в решении вопросов вузовского и школьного образования, с другой стороны, в вопросах финансирования провозглашает принцип субсидиарности: федерация не может финансировать сферы, лежащие в компетенции земель. Считается, что поскольку школьное дело возложено на земли, то им его и финансировать из своих средств. Эта мера называлась «запретом на кооперацию» (*Kooperationsverbot*). Сторонники этой меры ожидали расцвета инициативы и многообразия на местах.

Однако «слишком много» федерализма оказалось губительным для школьного дела. С одной стороны, многообразие школьных систем полностью отменять нельзя: каждая федеральная земля настаивает на своих традициях в связи со своей историей, экономикой и социальным составом населения. С другой – практика показала, что земли не в состоянии в одиночку нести расходы на образование. В сентябре 2012 г. политики практически всех партий заговорили о возможной отмене не оправдавшего себя «запрета на кооперацию» в образовании и науке, т.е. о «реформе реформы» (18). Представляется, что, вернув себе часть финансовых компетенций, федерация вновь приобретет больше прав регулировать школьное образование.

Поступившись своим локальным эгоизмом, политики ищут пути хотя бы частично унифицировать школу в масштабах страны. В 2004 г. министры федеральных земель, отвечающие за вопросы образования, науки и культуры, впервые приняли общие по стране образовательные стандарты для начальной школы, потом были приняты стандарты для средней школы, а в конце октября 2012 г. наконец и стандарты для учеников, сдающих «абитуру» (3). Они определяют, какими знаниями обязательно должны располагать все школьники по ряду предметов, и распространяются на матема-

тику, физику, химию, биологию и иностранный язык. Остальные предметы по-прежнему остаются в компетенции федеральных земель, а в ряде случаев и отдельных школ.

Принятие стандартов для «абитуры» открыло путь к унификации выпускных экзаменов в масштабах страны. Это, правда, не означает, что выпускные экзамены во всех школах страны будут проводиться в одно время – федеральные земли пока не приемлют такой атаки центра на свои права и предпочитают сами определять сроки проведения «абитуры». И тем не менее это – прогресс по сравнению с теми временами, когда каждая гимназия могла разрабатывать собственные экзаменационные задания для своих выпускников. С 2017 г. ко всем выпускникам страны будут предъявляться идентичные требования. Выравнивание «абитур» важно потому, что в ряде специальностей высшего образования, в частности в медицине, распределение учебных мест между соискателями проходит не на основании вступительных экзаменов (их в немецких вузах вообще нет), а централизованно на основании результатов «абитуры». Комиссиям, распределяющим учебные места, пришлось нелегко: официально «абитуры» считались равными, на деле же «абитура» классической гимназии в Мюнхене по качеству далеко опережала «абитуру», сданную в «общей школе» в проблематичном районе Гамбурга или Бремена. Поэтому при сравнении «абитур» в масштабе страны при равных предпосылках баварские выпускники получали на балл больше, нежели их бременские ровесники. Равнозначные задания должны устранить эту практику, причем консерваторы ХДС/ХСС, опасаясь, что такие стандарты могут понизить образовательный уровень южных земель, устами своего спикера по вопросам образования А. Руппрехта уже требовали, чтобы «стандартом при разработке таких заданий служила Бавария, а не Бремен».

3. *Лучше дольше да лучше?* Сокращение сроков обучения, необходимых для достижения права на сдачу «абитуры», – еще один пункт споров в рамках перманентной школьной реформы. В Западной Германии достижение «абитуры» предполагало 13 лет школьного обучения, в ГДР – 12 лет. После воссоединения двух германских государств школы ГДР перешли на 13-летнее обучение, однако в рамках школьной реформы в начале 2000-х годов по всей стране начался переход к 12-летней школе (т.е. 8-летней гимназии).

Первыми к ней вернулись новые федеральные земли, старые завершили переход лишь в 2012 г. В этой связи возникла проблема, что в 2013 г. сразу два выпуска абитуриентов будут штурмовать вузы: те, кто окончил школу по новой и по старой программам. Критики опасаются нехватки учебных мест и профессорско-преподавательского персонала в вузах. Кроме того, высказывались опасения, что сокращение учебных часов, неизбежное при переходе на восьмилетнюю гимназию, затронет в первую очередь гуманитарные предметы. Однако на деле сокращение часов лежит в компетенции школ и, как правило, касается предметов, малозначимых для «абитуры». В 2012 г., по просьбам родителей, волнующихся за своих перегруженных детей, многие школы на западе страны снова стали возвращаться к девятилетней учебе. На сегодняшний день ученик может сам решать, пойдет ли он к «абитуре» коротким, но интенсивным, или же более долгим, но спокойным путем.

Многие родители на западе страны критикуют введение занятий в субботу и переход на «школу полного дня». В то же время как раз «школа полного дня» многими родителями, особенно привыкшими к «продленке» жителями новых федеральных земель, рассматривается как благо и для них, и для детей.

4. *Мигранты – груз или шанс?* Есть и другие особенности, мешающие улучшению ситуации в школах. Они напрямую связаны с политической культурой современной Германии. Данные исследований с очевидностью показывают, что школы, где преобладают дети из семей турецких, африканских и ближневосточных иммигрантов, существенно уступают по своим результатам другим школам страны. Однако тот, кто осмелится указать на причинную связь между уровнем школы и количеством детей мигрантов, рискует быть публично обвиненным в расизме. Именно так произошло в октябре 2012 г. с социологами, прокомментировавшими результаты первого всегерманского теста начальных школ.

Берлинский Институт обеспечения качества образования¹, проводящий по поручению правительства проверки и сравнительный анализ школ по стране, установил, что десятилетние дети по большей части не справляются с целями, поставленными образова-

¹ Институт, интегрированный в Берлинский университет им. Гумбольдта. – Режим доступа: <http://www.iqb.hu-berlin.de/>

тельными стандартами для их возрастной группы. Самыми лучшими оказались начальные школы в деревнях консервативной Баварии, самыми плохими – школы мультикультурных, переполненных иммигрантами «городов-земель»: в Бремене и Берлине каждый четвертый, а в Гамбурге каждый пятый школьник не справился с тестами по математике, письму и чтению. Даже хорошо успевающий ученик начальной школы Берлина по своим знаниям в математике и чтению по-прежнему отстает от своего ровесника из Баварии минимум на год. Поскольку авторы теста, констатируя факты, сознательно не стали их комментировать, социологи-профессионалы из Карлсруэ (19) провели свое исследование и напрямую связали слабость городов-земель с проживанием в них большого количества иностранцев из Африки, Турции, стран Среднего и Ближнего Востока (в Баварии их всего 5%, в Бремене же – 12%) (5). Именно среди детей этого социального контингента оказалось особенно много неуспевающих. Социологи рекомендовали педагогам обдумать этот факт и разработать меры, которые уже в дошкольном возрасте устранят культурный дефицит детей, живущих в семьях без немецкого языка, и уравниют их с немецкими ровесниками. Однако авторы теста бурно отреагировали на это предложение, забросав социологов политическими обвинениями и поставив их на одну доску с небезызвестным Т. Саррацином, утверждавшим в свое время, что определенные категории иностранных граждан генетически глупее немцев. В ходе разгоревшихся в прессе дебатов немало педагогов поддержали социологов, требуя ввести обязательное посещение детских садов для детей из этих иммигрантских семей.

В то же время левые политики полагают, что наличие детей мигрантов – это не проблема, а шанс, дающий детям возможность повысить свои социальные компетенции, вырасти в мультикультурном окружении.

5. *Спецшколы versus «инклюзивное обучение»*. Неоднозначны и оценки так называемого «инклюзивного обучения» (последний термин получил распространение в Германии после принятия в 2006 г. Конвенции ООН о правах инвалидов). Оно предполагает «включение» детей с физическими или умственными проблемами в учебный процесс «нормальных» школ. Политики однозначно приветствуют это решение, однако среди педагогов, а в особенно-

сти среди родителей, мнения разные. Снова и снова в СМИ появляются возражения педагогов-дефектологов, буквально умоляющих не злоупотреблять модной концепцией: она вовсе не экономит средства, напротив, она обойдется государству даже дороже, чем содержание спецшкол в прежних масштабах. «В классе 25 учеников, из них пять "особенных": ребенок-даун, ребенок с нарушениями слуха, слепой ребенок, аутист и, наконец, гиперактивный ребенок без знаний немецкого языка. Два часа в неделю с каждым из них занимается коррекционный педагог, в остальное время учитель должен "занять" их, чтобы они не мешали учиться остальным детям», – возмущается опытный педагог-дефектолог на страницах авторитетной газеты «Франкфуртер альгемейне цайтунг». Истинная система «инклюзивного обучения» не совместима с экономией средств. Ведь для ее успеха обычным учителям нужно пройти курсы повышения квалификации, приобрести познания в коррекционной педагогике: каждому из «особенных» детей необходима поддержка, ориентированная на его индивидуальные способности. Далеко не все родители «особенных» детей приветствуют их перевод в обычные школы: не каждая школа может обеспечить им требуемый уровень, не везде есть необходимое оборудование, да и отношение «нормальных» детей к своим «особенным» одноклассникам не всегда доброе. У родителей обычных детей «инклюзивное обучение» встречает наибольшее понимание на уровне начальной школы, на уровне же гимназии к ней относятся скорее скептически. Многие консервативные родители на юге Германии, далекие от морально-социального значения новых концепций и эгоистически озабоченные будущим своих детей, выступают против «включения» на уровне гимназий, считая, что это нивелирует гимназический уровень и потянет их детей «вниз». По статистике, наибольшее количество школ, работающих по инклюзивной модели, находится именно в тех городах, «нормальные» школьники которых, согласно тестам, показывают самый низкий уровень знаний по стране. В Бремене, например, только 0,1% четвероклассников направляется в спецшколы для детей с психофизическими недостатками, остальные обучаются в обычных школах. В то же время тесты подтверждают, что среднестатистические школьники в этих городах, уступая своим баварским ровесникам по уровню знаний, значительно опережают их по уровню так называемых «социальных

компетенций». А в ряде профессий, например в педагогике, абитуриенту необходимо обладать этими компетенциями.

Высшая школа: Между реформой и традицией

На сегодняшний день ситуацию в высшей школе ФРГ определяют следующие проблемы.

1. *Федерализм versus глобальная конкурентоспособность.* Реформа федерализма, проведенная в 2006 г. по инициативе консервативных сил с целью усиления компетенций федеральных земель и коммунального самоуправления и предполагавшая расцвет многообразия на базе субсидиарности, негативно ударила не только по школьному, но в значительно более сильной мере и по высшему образованию и науке, ослабляя их в контексте глобальной конкуренции. Многие федеральные земли не могут самостоятельно финансировать свои высшие школы. Раньше университеты соперничали друг с другом независимо от того, в какой федеральной земле они расположены, теперь их положение зависело от финансовых ресурсов федеральной земли, а в ФРГ есть бедные федеральные земли, на территории которых в то же время расположены университеты мирового уровня. Политика экономии средств, проводимая на земельном уровне, препятствовала развитию высшего образования, ослабляла его. Поэтому уже в апреле 2012 г. правительство обсудило возможности расширения кооперации между федерацией и землями в вопросах финансирования науки и высшей школы. По сути предполагается ревизия недавней реформы федерализма во всем, что касается образования и университетской науки. Поскольку реформа федерализма в 2006 г. была внесена в Конституцию, вопрос о ее изменении в 2013 г. будут решать Бундестаг и Совет федерации.

2. *Болонский процесс и проблема сохранения традиций.* По отношению к реформам, связанным с Болонским процессом, немецкая высшая школа заняла сдержанную позицию. Немцы по мере возможностей стараются воздерживаться от отмены тех традиций высшей школы, отказ от которых, по мнению большинства экспертов, повлечет за собой снижение качества образовательного процесса. Немецкая высшая школа старалась не обеднеть, а обогатиться в результате Болонского процесса, сохранив необходимое и введя в

то же время те инновации, от которых ожидалось положительные результаты. Правда, удалось это не в полной мере.

В немецких вузах вместо привычных дипломов начала поэтапно вводиться двухступенчатая система: бакалавриат (начальное высшее) и магистратура (полное высшее). Бакалавр, промежуточная степень, после которой можно продолжать учебу или идти работать, предполагает учебу не менее трех лет. Для получения степени магистра необходимо проучиться еще два года. К 2012 г. 85% учебных курсов в Германии были переведены на систему «бакалавр – магистр», в этой системе учились 60% студентов (4).

Сложнее отказаться от степени приват-доцента, классической составной части немецкой академической карьеры. До сих пор такого отказа не произошло. Принимая нововведения, связанные с Болонским процессом, а также вводя должность младшего профессора, немецкая высшая школа пока что сохраняет степень приват-доцента, которая по-прежнему воспринимается как знак качества при поисках профессуры или же преподавательского места в университетской системе.

В 2012 г. исполнился десятилетний юбилей официального перехода Германии на «болонские» нормы. Министр образования Анетте Шаван не преминула похвалить нововведения, назвав Болонский процесс одной из «успешных европейских историй» (17): по ее мнению, он понизил безработицу среди молодежи и способствовал интернационализации немецкой системы высшей школы. Однако конференция ректоров высших школ (постоянно действующий институт) занимает более критическую позицию. Только каждый пятый бакалавр после завершения своей учебы проводит семестр в зарубежном университете (предполагалось, такой семестр станет нормой), три года бакалавриата – слишком короткое время для тех студентов, которые наряду с учебой должны зарабатывать себе на жизнь или даже растить детей. Таким образом, нововведение стимулирует дальнейшее социальное расслоение, облегчая учебу детям из благополучных семей. Ректоры выступают и против чрезмерной специализации образования, связанной с сокращением сроков учебы: в процессе университетского образования студент должен не просто стать специалистом, но и сформироваться как личность (9). «Задача университетской науки не только в том, чтобы сделать из студентов профессионалов своего дела, но и

в том, чтобы открыть им глаза на их место в мире» (12). Немало университетских профессоров считают, что сокращение сроков обучения в совокупности с увеличением нагрузки, повышение значимости профильных дисциплин в ущерб общеобразовательным противоречат самому принципу университетского образования, низводя университеты до уровня обычных высших учебных заведений.

Давление, оказываемое на высшую школу с целью перевода ее на «болонские» рельсы, оправдывается, как это нередко бывает в ЕС, еще и политическими аргументами: интернационализацию немецкой высшей школы ставят в зависимость от успешности Болонского процесса. Чтобы не попасть автоматически в лагерь противников этой интернационализации, скептикам приходится ссылаться не на немецкие, а на английские авторитеты: «Дабы избежать подозрений в стремлении спасти академическую Германию и континентальное наследие университетской идеи во времена, когда якобы весь мир понял, что его будущее выглядит по-англо-американски, мы напомним, что Джон Стюарт Милль в 1867 г. призывал не приравнивать университеты к учреждениям профессионального образования и говорил, что университетское образование прекращается там, где образование перестает быть общим. Мы видим, что эта идея существовала и вне классического немецкого университетского мышления, причем как раз в том самом североатлантическом мире, который сейчас смог подвинуть всю Европу забыть ее континентальные академические корни и занять свое университетское пространство концепцией профессионального образования, якобы соответствующей требованиям глобализации», – сетует профессор Д. Ленцен (12). Эта цитата показательна для дискуссий в современной Германии. Противостояние спорному процессу унификации высшей школы по англо-американскому образцу может быть истолковано как противостояние ЕС, да и всей западной идее. Немецкие профессора не могут сослаться на свое классическое немецкое наследие без того, чтобы бдительные критики из собственных рядов не зачислили их в лагерь «новых правых» (что автоматически означает проблемы в реализации профессии). Для подкрепления своих идей, соперничающих с англо-американским доминированием, им приходится искать авторитеты в том же англо-американском пространстве, сослаться на диф-

ференцированный подход к студентам в американских университетах, указывая, что иницилируемый Болоньей процесс – лишь слабая калька с действительного университетского процесса в США.

«Воспитание – это насилие, образование – предложение», – говорит современный немецкий философ Никлас Луман (13, с. 23), указывая на традиционно сложившееся в Европе различие между профессиональными высшими учебными заведениями с их строгим режимом для студентов (посещаемость, проверки) и университетами с их свободой и опасаясь, что нововведенные степени «бакалавра» и «магистра» с их строго установленными сроками учебы и системой наставничества (*mentoring*), являющихся своего рода «педагогическим» контролем за студентами, нивелируют университетский процесс как таковой. «Качество – вопрос позиции, а не менеджмента», – считает Ленцен (12). Традиционные университетские экзамены контролируют качество обучения, в то время как нововведенные бесчисленные тест-экзамены и контрольные работы – лишь способность студентов их выдержать.

Впрочем, профессионализация университетского образования по американскому образцу в ущерб континентальной университетской традиции – не единственное, что беспокоит университетских преподавателей и ученых. Хотя Болонский процесс предполагает отказ от второй докторской степени, университетская Германия, принимая введение института младшей профессуры, в то же время упорно держится за степень приват-доцента и не собирается отменять ее. В профессиональных высших школах могут трудиться профессора, не защитившие второй докторской, университеты же могут позволить себе выбирать профессуру из приват-доцентов.

3. *Социальность versus прагматизм.* Ситуация в системе высшей школы за считанные годы изменилась коренным образом. Ушло в прошлое такое типичное для благополучных времен явление, как «вечные» 30–40-летние существа, застрявшие в университетах в поисках своего «я». Начала вводиться плата за обучение в государственных университетах. Чаще всего по принципу: не уложился в пять лет – плати за каждый лишний семестр. Студенты стали более деловитыми и о будущем начинают думать уже с первого курса. Практика за рубежом, работа в США – мечта каждого «ориентированного на карьеру» студента. Студентов трудно стало

«подвинуть» на политические акции – зато все отчетливее выражают они недовольство переполненными университетами и старыми профессорами, все выше их требования к качеству обучения.

Неоднозначно положение молодых академических элит. Временные договоры определяют ныне характер преподавательской и научно-исследовательской работы. При университетах существуют целые исследовательские институты, в которых лишь несколько рабочих мест, как правило, дирекция и обслуживающий персонал – постоянные, а для остальных – контракты на срок до пяти лет.

О «трудовых коллективах» здесь не может быть и речи – скорее о сообществах объединенных общими научными проектами одиночек, которые воспринимают институт и коллег как один из этапов своей карьеры. Уже в ходе работы над текущими проектами они вынуждены думать о будущем, придумывать новые проекты, рассылать заявки на всевозможные вакансии.

Отсутствие стабильных перспектив, пресловутая – и восхваляемая ныне не только в Европе, но и в России – «мобильность ученых в мировом масштабе» не может не отразиться на их личной жизни. Нигде в Германии нет такого количества одиноких людей и бездетных пар, как среди молодых ученых. Беззастенчиво эксплуатируемые в глобальном масштабе «мобильные ученые» (идеал глобализированных академических и отраслевых работодателей) скитаются ныне по миру в поисках места, где можно осесть, превращаясь по мере взросления и старения в «мировой интеллектуальный пролетариат» без корней, без семей, без детей.

Практичный, обстоятельный немец – тот же младший профессор – не может позволить себе создание семьи, если он не уверен, что сможет содержать ее не только в ближайшие шесть лет, но и в будущем. Для женщины же статус матери-одиночки автоматически означает конец научной карьеры, несмотря на программы и квоты для женщин. Молодым женщинам-ученым приходится решать – ребенок или карьера. Как правило, решают в пользу карьеры. Критикуемая за «ультраправые» взгляды книга Тило Саррацина «Германия вырождается» (16), в которой автор предупреждает, что нынешняя политика в сфере занятости не в последнюю очередь лишает потомства именно интеллектуальные слои коренного населения и стимулирует в то же время репродукцию безответственных, социально и культурно слабых слоев, в частности, живу-

щих на пособие иностранцев из стран Третьего мира, при всей ее политической неоднозначности, не лишена оснований. Краткосрочный прагматизм глобализированных работодателей вступает в долгосрочный, стратегический конфликт с национальными, жизненными интересами страны.

Заключение

Подведем итоги. Немецкая средняя и высшая школа находится в перманентном процессе реформ.

Реформа средней школы обусловлена прежде всего внутриполитическими причинами. В первую очередь, к ним относится воссоединение страны: в старую западногерманскую систему среднего образования влилась мощная система «единых школ» пяти новых федеральных земель, которая хоть и приспособилась формально к имеющимся стандартам, но в то же время модифицировала их и дала толчок развитию новой дискуссии. В результате переживает ренессанс идея «общей школы», а до 2013 г. предполагается увеличение числа совместных школ (*Gemeinschaftsschulen*), в которых дети обучаются вместе 10 лет. Эти школы представляют собой синтез «общих» и единых школ с внутренней дифференциацией по успеваемости и классам. Они выступают в качестве альтернативы традиционным западногерманским моделям общей школы, реальной школы и гимназии.

Вторая причина реформ – изменение и расширение немецкого федерализма. Практика показала, что в школьном деле принцип субсидиарности имеет свои границы. Наделение земель и коммун слишком большим количеством компетенций себя не оправдывает: субъекты федерации не могут нести соответствующий финансовый груз. Реформа высшей школы тоже связана с неудавшейся реформой федерализма в 2006 г., которая не оправдала себя по отношению к высшему образованию и в силу этого будет пересматриваться в ближайшее время.

Отмечая значимость внутренних факторов, следует признать: неизмеримо большее воздействие на реформу высшей школы оказывают внешние обстоятельства, в частности необходимость следовать Болонскому процессу. В системе немецкой высшей школы, в первую очередь в университетских кругах, эти реформы воспринимаются неоднозначно. Официальная политика выступает за

реализацию требований Болонских соглашений. Однако немало профессоров опасаются, что профессионализация высшего образования по атлантическому образцу навсегда уничтожит континентальную университетскую традицию, а эксперты выражают сомнения в эффективности бакалавриата. Болонская реформа вводится в Германии не безусловно, а «налагается» на немецкую традицию. Так, например, звание профессора в обычном высшем учебном заведении можно получить без второй, высшей докторской степени, в университетской же системе вторая докторская степень сохраняется и отменять ее пока не планируют.

Ориентация высшей школы на создание кадров, мобильных в глобальном масштабе, создает ряд социальных проблем, связанных, в первую очередь, с политикой занятости: молодые ученые не получают той стабильности, которая необходима для урегулирования личной жизни и обзаведения семьей. «Мобильный», свободный, не отягощенный семьей ученый-профессионал отвечает требованиям глобальных работодателей. В то же время личные трагедии стареющих «мобильных» интеллектуальных одиночек накладываются на демографические проблемы. Система краткосрочных трудовых контрактов в науке и в высшей школе, поощряя «положительную» текучку кадров, в то же время лишает молодых ученых долгосрочных стабильных перспектив, препятствует созданию полноценных семей. В долгосрочной демографической перспективе недостаточная социальная направленность политики занятости интеллектуальных кадров в высшей школе и в науке – трагедия, которую не регулируют ни Болонский процесс, ни трудовое законодательство.

Список литературы

1. Погорельская С.В. «Brain Drain по-немецки» // Литературная газета. – М., 2003. – № 26 (5929), 25 июня–1 июля. – Режим доступа: http://www.lgz.ru/archives/html_arch/lg262003/Polosy/art4_1.htm
2. Bildung in Deutschland, 2012. – Mode of access: <http://www.bildungsbericht.de/index.html?seite=10203>
3. Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife: Beschluss der Kulturlministerkonferenz vom 18.10.2012. – 264 S. – Mode of access: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf

4. Die Umsetzung der Bologna-Reformen in Deutschland / Bundesministerium für Bildung und Forschung. – 2012. – 8. August. – Mode of access: <https://www.bmbf.de/de/7222.php>
5. Erste Ländervergleichsstudie des IQB im Primarbereich / Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. – 2012. – 5. Oktober. – Mode of access: <http://www.iqb.hu-berlin.de/institut/news?pg=n009>
6. Gemeinschaftsschule // Spiegel-online. – Mode of access: <http://www.spiegel.de/wikipedia/Gemeinschaftsschule.html>
7. Grundschüler im Norden lesen und rechnen schlechter // Frankfurter Allgemeine Zeitung. – Fr. a. M., 2012. – 6. Oktober. – S. 2.
8. Herbert U. Keine Zukunft mit Bulmahn // Süddeutsche Zeitung. – Stuttgart, 2002. – 14. Februar.
9. Hochschulrektoren üben harsche Kritik am Bologna-Prozess // Zeit-online. – 2012. – 14. August. – Mode of access: <http://www.zeit.de/studium/hochschule/2012-08/hochschulreform-bologna-kritik>
10. Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 / Bundesministerium für Bildung und Forschung. – 1999. – Mode of access: www.bmbf.de/de/1600.php
11. Länder sollen das Kooperationsverbot abschaffen // Focus online. – 2012. – 23. Januar. – Mode of access: http://www.focus.de/schule/schule/bildungspolitik/tid-24851/neuer-kmk-praesident-laender-sollen-das-kooperationsverbot-abschaffen_aid_705815.html
12. Lenzen D. Bologna 2.0. // Forschung & Lehre. – 2010. – 10. Oktober. – Mode of access: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=5704&print=1>
13. Luhmann N. Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. – Berlin: Verlag Suhrkamp, 1997. – 300 S.
14. Ottensschläger M. Das Vorurteil // Zeit-online. – 2006. – N 8, 16. Februar. – Mode of access: <http://www.zeit.de/2006/08/C-Salem>
15. PISA 2006 / Bundesministerium für Bildung und Forschung. – 2010. – 27. Januar. – Mode of access: <http://www.bmbf.de/de/6624.php>
16. Sarrazin Th. Deutschland schafft sich ab: Wie wir unser Land aufs Spiel setzen. – München: DVA Sachbuch, 2010. – 464 S.
17. Schavan: Lust aufs Studieren hat deutlich zugenommen / Interview mit A. Schavan. – 2012. – 13. August. – Mode of access: <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Interview/2012/08/2012-08-13-schavan-dpa.html>
18. Spiewak M. Die Schulen brauchen... // Zeit-online. – 2012. – N 38, 13. September. – Mode of access: <http://www.zeit.de/2012/38/Schulen-Bildungspolitik-Kooperationsverbot>
19. Wigger B., Fischer G. Die Zuwanderung macht die Differenz // Frankfurter Allgemeine Zeitung. – Fr. a. M., 2012. – N 5, 17. Oktober.