

И.Ю. Жилина

ТРАНСФОРМАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ КУРСОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ХОДЕ РЕФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Высшее образование в области общественных наук претерпело в России за 1990–2000-е годы радикальные изменения. Некоторые его направления – такие, как образование в области политологии, – создавались практически с нуля, другие – это относится в основном к экономике – столкнулись с необходимостью преодолевать сложившиеся в Советском Союзе «традиции догматического марксизма» (1, с. 2), поскольку преподавание экономики в высших учебных заведениях в условиях рыночной экономики должно обеспечивать такие потребности общества, как обучение принципам рыночной экономики как части современного мировоззрения; создание основ для обучения по специальностям корпоративного и государственного управления, финансам, банковскому и страховому делу и т.д.; подготовка ученых экономистов для исследовательской и аналитической работы, а также преподавания экономики в вузах (14, с. 6).

Решение этих задач сталкивается с рядом ресурсных (дефицит материальных ресурсов, учебных материалов и преподавательских кадров) и институциональных ограничений, препятствующих эффективному распределению, использованию имеющихся ресурсов, а также их накоплению. Кроме того, с началом реформ экономическое образование оказалось в беспрецедентной ситуации. Предстояло радикально изменить не только содержание учебных программ, перечень и состав курсов, но и сам образ мышления, установить новые связи между исследовательской и преподавательской деятельностью, переосмыслить административную структуру факультетов экономических и социальных наук, разработать новые критерии оценки участников образовательного процесса (4, с. 145; 14, с. 6).

* * *

Особенности экономического образования в советский период. В отличие от других дисциплин, где накопленные ранее традиции являются ценным ресурсом развития высшего образования, сложившиеся в советский период традиции экономического образования, продолжающие оказывать на него серьезное влияние, выступают не фактором роста, а «источником педагогической и методологической инерции, противоположной направлению реформ» (14, с. 6).

В СССР экономическое образование предлагалось экономическими вузами, доля которых относительно общего количества вузов была сравнительно невелика. В 1977 г. в стране насчитывалось 36 экономических институтов (19). Экономистов готовили также экономические факультеты университетов и других, в частности технических, вузов, которые, имея в своих перечнях специальностей экономические направления, выпускали инженеров-экономистов для промышленных отраслей: строительства, машиностроения, лесного комплекса и пр. К концу 80-х – началу 90-х годов XX в. экономические вузы готовили специалистов по 53 экономическим и управлению специальностям. При этом в классификаторе специальностей высшего образования выделялась специальная группа так называемых университетских специальностей. В области экономики и управления к этой категории относились две специальности – «Политическая экономия» и «Экономическая кибернетика» (17, с. 196).

Некоторые специалисты считают, что серьезный интерес общества к экономике пробудила экономическая реформа середины 60-х годов XX в., что, по оценкам социолога В. Шубкина, привело к повышению популярности профессии экономиста в СССР – России в 2,5 раза в период с 1964 по 1994 г.¹ Соответственно возросла привлекательность экономического образования, что обусловило приток способной молодежи в экономические вузы (3). В этот же период на русский язык был переведен базовый учебник П. Самуэльсона, и это, по мнению профессора Университета Висконсин-Ашкаш А. Ковзика и профессора Университета Пердью (США) М. Уотса, свидетельствует о начале внедрения в учебные планы экономических вузов основного направления экономической теории (8, с. 62). В действительности учебник Самуэльсона был издан для

¹ Эта цифра представляется несколько некорректной, поскольку приток студентов в экономические вузы в начале 90-х годов XX в. был обусловлен не отголосками реформ 60-х годов, а потребностью экономики в специалистах, ориентирующихся в рыночной экономике.

научных библиотек и не имел никакого отношения к учебному процессу вплоть до перестройки, хотя некоторые научные сотрудники и преподаватели могли и ознакомились с ним.

Целенаправленная государственная политика привела к тому, что к концу 80-х годов учебные планы экономических вузов отчетливо делились на три больших блока: 1) теоретические дисциплины; 2) математические и статистические дисциплины; 3) прикладные дисциплины.

1. Теоретические дисциплины в высшей школе на младших курсах были представлены общими курсами политической экономии докапиталистических формаций, капитализма, империализма и социализма. Учебник по курсу политической экономии капитализма представлял собой упрощенную версию «Капитала», дополненную описанием некоторых современных проблем и вопросов. Главная цель и учебного курса, и учебника состояла в том, чтобы доказать, что основные выводы Маркса о несостоительности капитализма и присущей ему эксплуатации трудящихся остаются в силе (8, с. 69).

На старших курсах в лучших советских университетах те же разделы политической экономии изучались более глубоко в форме так называемых спецсеминаров по «Капиталу» Маркса, работа которых строилась вокруг обсуждения прежде всего научных публикаций, а не учебной литературы, что позволяло студентам приобрести опыт самостоятельной работы. Однако в большинстве случаев студентам преподавался некий упрощенный марксизм.

Ориентация теоретических курсов на марксистскую политическую экономию свидетельствовала о высокой степени их идеологизированности. В итоге и у преподавателей, и у студентов формировался образ экономической теории как дисциплины, принципиально не имеющей ничего общего с реальностью, не поддающейся проверке. Как отмечают А. Ковзик и М. Уотс, главной задачей советских экономистов «было объяснить, почему политика, уже проведенная государством, была воистину оптимальной» (8, с. 62).

Со своей стороны сотрудник Лондонской школы экономики (ЛЭШ) А. Витцтум отмечает, что различие между культурой социальной науки в СССР и западным отношением к социальным наукам и к экономике состоит в том, «что первая подчинялась одному директивному постулату: как реальность соединяется с моделью. В то же время в западном подходе существует двойственная система аргументации: как реальность подходит модели и как модель подходит реальности» (4, с. 149).

Исключением был курс истории экономической мысли. Хотя и в этом курсе достижения западной научной школы преподносились исключительно в критическом ключе, поскольку с идеологической точки зрения он был призван доказать кризисное состояние буржуазной политической экономии. Это был единственный курс, где упоминались имена и в какой-то степени рассматривались идеи Маршалла, Кейнса и других западных экономистов. Например, в советский период в Белорусском государственном университете на курс истории экономической мысли отводилось по 110 часов лекций и семинарских занятий, причем по меньшей мере половина этого времени посвящалась западным экономистам. В рамках этого курса студенты могли также посещать 36-часовой спецкурс по теории потребительского поведения, который охватывал некоторые базовые темы западной экономической теории. Именно поэтому, когда пришло время преподавать экономическую теорию с использованием западных учебников и методов, «передовой отряд сторонников мейнстрима состоял большей частью из преподавателей, специализировавшихся ранее на критике буржуазной экономической науки» (8, с. 70). Они первыми переводили западные учебники и публиковали собственные статьи о преподавании, учебные пособия для студентов и т.д.

2. Математические и статистические дисциплины (математический анализ, линейная алгебра, теория вероятности, методы оптимальных решений, математическая и экономическая статистика и т.п.) были практически полностью оторваны от теоретических курсов. Традиционно сильная математическая подготовка советских студентов в принципе давала им возможность овладеть современной экономической теорией, использующей математику и как язык, и как инструмент анализа. Однако обращение к западной теории считалось идеологически неприемлемым, поэтому советская математическая экономика ограничивалась разработкой абстрактной теории оптимального функционирования централизованной экономики, а также работой с идеологически нейтральными межотраслевыми балансами, которые изучались при подготовке экономистов-математиков. Однако межотраслевые методы служили лишь инструментом для проведения узкого спектра прикладных расчетов и не позволяли сколько-нибудь полно представить цели и механизмы экономического развития. Преподавание статистических дисциплин осложнялось закрытостью и недостоверностью советской статистики, а также принципиальными различиями советских и зарубежных методик формирования эко-

номических показателей, что исключало возможность их сопоставления с показателями других стран.

Математическая статистика преподавалась как чисто формальная дисциплина, не имевшая ничего общего с прикладными расчетами, а курс «общей», или «экономической» статистики не предполагал использования серьезных формальных методов и носил сугубо идеологическую направленность. Почти отсутствовала в учебных планах советских экономических вузов и факультетов такая дисциплина, как эконометрика, обеспечивающая связь между теоретическими построениями и статистическими данными и являющаяся базой для серьезных качественных выводов на основе анализа взаимосвязей экономических показателей.

Иногда в курсы экономико-математического моделирования включались отдельные фрагменты курса микроэкономики, описывающие, например, поведение индивидуального потребителя, но их элементы, в частности понятие функции полезности, подвергались резкой идеологической критике.

У студентов, обучающихся по специальности «Политическая экономия», объем и количество математических и статистических дисциплин в учебном плане были невелики, но даже этого для изучения теоретических дисциплин не требовалось, так как политическая экономия изучалась без привлечения формального аппарата, на вербальном уровне. Чаще всего математические дисциплины читались преподавателями, не имеющими никакой экономической подготовки, а преподаватели теоретических курсов не владели математикой.

3. К прикладным дисциплинам относились экономика отраслей народного хозяйства (промышленности, сельского хозяйства, непроизводственной сферы и т.п.); экономики зарубежных стран; основы финансового анализа (бухгалтерского учета, анализа хозяйственной деятельности и т.п.); управлентческие дисциплины (управление предприятием, планирование народного хозяйства и т.п.).

Преподавание прикладных экономических дисциплин отвечало потребностям плановой советской экономики, но связь между теоретическими и прикладными дисциплинами, как правило, сводилась к ссылкам на цитаты из трудов классиков марксизма-ленинизма, что делало их в лучшем случае поверхностно-описательными.

Связь прикладных дисциплин с математикой в программах для специальности «Политическая экономия» также была очень слабой, за исключением курса «Математические методы анализа экономики», кото-

рый показывал возможности применения математического аппарата к анализу прикладных экономических проблем.

В меньшей степени этот недостаток присутствовал в программах специальности «Экономическая кибернетика», где математическая подготовка была более фундаментальной. Студенты, обучающиеся по этой специальности, изучали довольно много предметов, посвященных методам эмпирических исследований. Для них связь математической и прикладной экономической подготовки оказывалась весьма существенной, но прослеживалась она лишь в рамках парадигмы централизованного планирования и не затрагивала рыночную экономику. В результате и выбор изучаемых эмпирических методов был зачастую обусловлен задачами централизованного планирования: например, весьма глубоко изучалось линейное и нелинейное программирование, но очень слабо – эконометрика.

Кроме отдельных вузов (МГУ, МГИМО), в которых предусматривались специальности типа «Экономика зарубежных стран», «Мировая экономика» и т.п., языковая подготовка была довольно слабой (в учебных планах предполагалось изучение одного иностранного языка в ограниченном объеме только на младших курсах). Подобная практика объяснялась тем, что для изучения других дисциплин знание иностранных языков не требовалось: поскольку по всем предметам имелось множество литературы на русском языке, студенты могли успешно пройти обучение, практически не зная иностранного языка.

Обучение по всем дисциплинам происходило в виде традиционной связи «лекция–семинар», что отодвигало на второй план роль мотивации и размышлений в процессе обучения. Поскольку знания преподавателя не подвергались сомнению (студент может почерпнуть много полезного, слушая преподавателя), отношения между преподавателем и студентами становились односторонними. Хорошим считался студент, способный воспроизвести полученные от преподавателя знания. О второстепенности мотивации и размышлений в изучении экономики свидетельствует традиционное расписание занятий в российском университете. Как отмечает А. Виттгум, «при 40 часах аудиторных занятий в неделю трудно представить себе, когда студент найдет время для размышлений» (4, с. 149). В то же время мотивация и размышление являются самой важной частью учебного процесса в большинстве западных университетов англо-саксонской традиции. Количество контактных часов значительно сокращено, что дает студентам время для раздумий и самостоятельной работы над

материалами, способствующими трансформации пассивного понимания в активные знания (4, с. 150).

В целом «экономическое образование в советских вузах слабо пересекалось с тем, что понималось под экономическим образованием по другую сторону железного занавеса. Советские экономисты за исключением отдельных представителей математической экономики не принадлежали к мировому научному сообществу, не говорили на его языке» (1, с. 5).

90-е годы. С начала 90-х годов XX в. российское высшее образование испытывало давление внешних и внутренних сил, стремящихся изменить или адаптировать его к новым социально-экономическим реалиям. При этом преследовались разные цели: «Создать вузам хоть какие-то условия, учитывая обвал в их финансировании и доведение зарплаты профессуры до нищенского уровня; получить для вузов степень свободы, которая выходила бы за рамки потребностей академической свободы; изменить содержание всего блока социально-экономических и гуманистических предметов в связи с несостоительностью марксистско-ленинских идеологических квазиконцепций; осуществить попытку административно-институционального реформирования всей системы высшего образования, в том числе придать ему роль устойчивого и эффективного звена в системе непрерывного (“в течение всей жизни”) образования и т. д.» (11). Но основой стратегии вузов в первой половине 90-х годов стало их «биологическое» выживание.

В первые годы рыночных реформ на рынке экономического образования наблюдалось существенное превышение спроса над предложением, причем спрос сдвинулся от инженерно-технических специальностей к тем, которые могли найти применение в формирующейся рыночной экономике. Поэтому самыми востребуемыми в сфере высшего образования стали направления «Экономика» и «Менеджмент». Соответственно спросу выросло и предложение образовательных услуг. В России практически во всех вузах открылись факультеты экономики и менеджмента, было выдано 1400 лицензий на предоставление образовательных услуг в этой области (11). Как правило, в этих вузах практически отсутствовали квалифицированные кадры, учебные и научные библиотеки. Более того, даже специализированные экономические вузы и старые классические университеты, не говоря уже о новых классических университетах, в которые в 90-е годы были преобразованы областные педагогические институты, столкнулись со сложными кадровыми проблемами, поскольку представители старшего поколения научного сообщества отвергали западную

«экономикс» идеологически, не зная даже самые ее азы, а младшее поколение просто ее не знало. В 1991–1995 гг., отмечают Р. Нуриев и Ю. Латов, «на какое-то время сложилась парадоксальная ситуация, когда научный багаж “аксакалов” науки и “зеленой” молодежи был почти равным: переучивание старых кадров происходило параллельно с обучением новых, в результате чего первые “постсоветские” студенты-экономисты оказались обречены на “школьный экономикс”. Хотя представители старших поколений довольно быстро создали солидный “отрыв” от своих слушателей, однако и в наши дни подавляющее большинство кандидатов и докторов экономических наук преподают “не совсем ту” (или совсем не ту) науку, по которой они защищали свои дипломы» (12). По свидетельству А. Витцтума, даже в конце 90-х годов многие университетские преподаватели экономики не понимали разницы между марксистской и современной экономикой, утверждая, что фундаментальной разницы между двумя школами мысли нет и что современная экономика – это лишь детальное развитие одного элемента теории Маркса (4, с. 146). В результате качество образовательных услуг в сфере экономики оказалось чрезвычайно низким.

Отличительной чертой реформирования экономического образования в 90-е годы было введение курсов с новыми названиями, соответствующими западным программам экономического обучения. Создавались новые учебные планы, основанные на западных учебниках и предусматривающие написание эквивалентных российских учебников по основным областям экономических исследований. Эти курсы затем включались в новые программы подготовки бакалавров и магистров. Успех подобного процесса в значительной степени зависит от способности преподавателей совершить культурный «прыжок» при очень незначительной помощи извне (4, с. 145). Но уже само «решение изучать и преподавать западную экономическую теорию является большим скачком от одной культуры социального анализа к другой. Это – шаг от инженерного и аналитически отделенного подхода к изучению социальных вопросов в открытой системе, где анализ экономических явлений и политические рекомендации основаны на общем методе» (4, с. 148).

На первых порах главной задачей «обучения капитализму» стала публикация стандартных западных учебных курсов, по которым могли бы учиться и студенты, и сами преподаватели. Поскольку первые годы рыночных реформ центром всей культурной жизни планеты считались Соединенные Штаты, то именно американские учебники по неоклассиче-

ской экономической теории, являющейся базой основного течения (*main stream*) современной экономической науки, и приняли за образец. При этом преимуществом неоклассической экономической теории является то, что ее можно преподавать на разных уровнях, а учебник вводного уровня, с одной стороны, корректен при данных допущениях, а с другой – позволяет делать выводы, проверяемые эмпирическим путем. Поэтому на вводном уровне преподавания экономический мейнстрим укоренился сравнительно легко. Этому способствовало и издание нескольких переводных учебников вводного уровня. Авторы одного из популярных в США вводных учебников экономики К. Макконнел и С. Брю на долгие годы стали в России классиками современной экономической теории. Их учебник часто фигурирует в библиографиях защищаемых по экономическим наукам кандидатских и даже докторских диссертаций.

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

Спустя два-три года, когда книжный голод был частично удовлетворен, выяснилось, что «американские продукты» не вполне подходят для российских «желудков». В поисках выхода российские экономисты стали обращать внимание не только на американские, но и на западноевропейские учебники, хотя и они не слишком помогали понять российские реалии. Контраст между тем, о чем писалось в учебниках «экономикса», и повседневной жизнью оказался еще более сильным, чем в советскую эпоху (12). На проблемы использования переводов американских или западных учебников для преподавания экономических дисциплин в России указывают и А. Ковзик и М. Уотс, отмечаяющие, что обращение к зарубежным учебникам позволило решить ряд проблем, одновременно породив новые, связанные с уместностью использования приведенных в этих книгах примеров и рассмотрения институтов, государственной политики и экономических условий из практики других стран (8, с. 63).

Постепенно все сильнее ощущалась потребность в продвинутых переводных курсах и спецкурсах, а также в собственно научной, монографической литературе. К середине 90-х годов «бум» переводов окончился, экономисты России стали предлагать студентам собственные версии курсов по экономической теории. Начал формироваться спрос не на

общие курсы, а на специальные, посвященные углубленному анализу отдельных направлений «экономикса»: экономике труда, теории общественного выбора, институциональной экономике, экономике развития и т.д. В конце 90-х годов появляются первые спецкурсы – как переводные, так и отечественных авторов. Сейчас главной тенденцией становится именно подготовка спецкурсов. И все же количество учебников, написанных отечественными авторами, пока заметно превосходит их качество, что является характерной «детской болезнью» освоения новой научной парадигмы, заимствованной «со стороны» (12).

В начале перестройки высшего экономического образования программы новых учебных курсов чаще всего создавались путем «подгонки» старых программ к новым стандартам¹, т.е. своего рода «косметического ремонта» с использованием новых слов. Этим способом чаще всего перерабатывались программы дисциплин, имевших аналоги в учебных планах советской эпохи: международной экономики, банковского дела, бухгалтерского учета, статистики, истории экономических учений и т.п. Это нередко приводило к тому, что под новой вывеской преподавался практически прежний курс. Подготовка программ совершенно новых для российских вузов дисциплин (микроэкономики, макроэкономики, эконометрики, экономики отраслевых рынков и т.п.) осуществлялась на базе зарубежных учебников. Такие программы строились на механическом копировании западных аналогов.

Но даже в тех вузах, где удалось наладить полноценное преподавание вводных курсов микроэкономики и макроэкономики согласно принятым в мировой практике подходам (их число в России не превышало десятка), дело не пошло намного дальше. Курсы промежуточного уровня (микро-2 и макро-2) старые преподавательские кадры из-за отсутствия достаточной математической подготовки уже прочесть не могли, а молодые преподаватели нуждались в дополнительном обучении. Большую роль в этом сыграли летние школы Лондонской школы экономики, обучающие программы Института Всемирного банка, сотрудничество университетов СНГ и Западной Европы в рамках программы TEMPUS и Проект поддержки кафедр Института «Открытое общество». Однако эти

¹ В начале 90-х годов Министерством образования был разработан примерный перечень учебных дисциплин и требований, предъявляемых к ним, а в 1995 г. были введены в действие первые российские государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования, так называемые стандарты первого поколения. Второе поколение государственных образовательных стандартов действует с 1 сентября 2000 г.

программы имели ограниченный охват и не могли радикально изменить ситуацию в преподавании экономических дисциплин во всех российских вузах. К тому же почти не охваченным оставался уровень магистратуры, где требовались курсы продвинутого уровня, читаемые не только по сложным учебникам, но и по научным статьям последнего времени (1, с. 9).

Параллельно при поддержке западных партнеров в Москве, Санкт-Петербурге и ряде других городов СНГ были основаны новые университеты и школы, ориентированные на международный опыт преподавания и исследований. По оценке директора по России и СНГ Консорциума экономических исследований и образования (EERC) Э. Ливни именно новые образовательные центры, такие, как Государственный университет – Высшая школа экономики (ГУ–ВШЭ) в Москве, Европейский университет в Санкт-Петербурге, идя по пути интеграции процессов обучения и научной работы, привлекая талантливую молодежь, лучших местных и зарубежных преподавателей, сумели за очень короткий срок занять ведущие позиции в области подготовки экономических кадров (10, с. 3). Этого мнения придерживается и профессор Российской экономической школы Л. Полищук, полагающий, что «лидерами реформы экономического образования в России стали не наиболее известные и авторитетные в прошлом вузы, а вновь созданные учебные центры» (14, с. 6).

В середине 90-х годов XX в. финансовое положение ведущих вузов относительно укрепилось, что позволило в дальнейшем систематизировать работу по обновлению содержания социально-экономических дисциплин. «Наиболее уверенно адаптировались к новой ситуации Финансовая академия, Санкт-Петербургский государственный университет экономики и финансов, Российская экономическая академия, Государственный университет управления, а также ведущие классические университеты» (9, с. 179).

Подводя итог состоянию преподавания экономических дисциплин в конце 90-х годов, авторы «Итогового аналитического отчета по результатам реализации проектов по экономике вузов – участников Инновационного проекта развития образования» отмечают, что экономическое образование в российских вузах по сравнению с началом 90-х годов сделало большой шаг вперед в области улучшения содержания образования. Было освоено много новых курсов, учебные планы большинства вузов стали приводиться в соответствие с международными стандартами. Вместе с тем работа по изменению содержания образования во многом носила «ученический», незрелый характер. По большей части она опиралась не

на научную деятельность преподавателей, а на воспроизведение учебников, порой не самого лучшего качества. Кроме того, новые курсы преподносились с помощью старых методических приемов. Освоению более продвинутых образовательных технологий в значительной степени препятствовали слабость материально-технической базы вузов, а также неразвитость системы переподготовки кадров, являющейся практически единственной эффективной возможностью изучения современных методик.

Заметное отставание содержания и методики подготовки экономистов в российских вузах от международных стандартов было в значительной степени вызвано объективными причинами – сменой господствующей экономической парадигмы, вызвавшей катастрофически быстрый моральный износ человеческого капитала в системе высшего экономического образования (1, с. 10).

По оценке специалистов ГУ–ВШЭ, «фактически лишь в нескольких вузах сложились основы фундаментального университетского экономического образования. Уровень подготовки в области теории в остальных вузах является вводным, соответствующим в лучшем случае интродуктивным американским учебникам (для первых курсов). Между тем от уровня теоретической подготовки в решающей мере зависит подготовка по общепрофессиональным дисциплинам и по дисциплинам специализации (например, неформализованные знания по финансовому менеджменту, инвестиционному анализу, маркетингу создают основу для “беллетристических”, неприложимых к практике примитивных знаний в этих важнейших областях). Недаром во многих вузах 60–70% информации в учебных курсах по прикладным областям представляет информация о текущих нормативных регулирующих актах. Поэтому в российском экономическом и менеджеральном высшем профессиональном образовании не сложилась значительная и устойчивая система воспроизведения кадров мирового уровня как для практики, так и для академических видов деятельности» (16).

Конец 90-х – 2000 годы. В совершенствование социально-экономического образования в нашей стране, как и в других странах, осуществлявших переход от централизованной к рыночной экономике, большой вклад внесли программы, инициированные и поддержанные зарубежными фондами и международными организациями.

Одной из крупнейших по масштабу в этой области является Инновационный проект развития образования (ИПРО), соглашение о реализации которого было достигнуто Правительством Российской Федерации и

Всемирным банком в 1998 г. Проект ИПРО включал, в частности, программу «Совершенствование преподавания социально-экономических дисциплин в вузах». В проекте участвуют 59 высших учебных заведений, в том числе 41 региональный университет (13).

ИПРО внес заметный вклад в реформирование учебных планов: все учебные планы вузов – участников обогатились новыми дисциплинами федерального компонента – микроэкономикой, макроэкономикой и эконометрикой. Однако дисциплины вузовского компонента подверглись меньшим изменениям: в настоящее время учебные планы по этим дисциплинам часто представляют собой гибрид из старых и новых учебных дисциплин. Сохранение старых курсов в учебных планах объяснялось необходимостью, во-первых, сохранения старых или введения псевдоновых дисциплин для обеспечения учебной нагрузкой профессорско-преподавательского состава, значительная часть которого не могла быстро перестроиться на преподавание новых курсов; во-вторых, учета амбиций кафедр, стремившихся включить читаемые ими, часто устаревшие по содержанию, дисциплины в список обязательных.

В результате между зарубежными и отечественными учебными планами имеется лишь чисто внешнее сходство (например, когда под видом курса «Международная экономика» преподается курс «Экономика зарубежных стран»). Однако под давлением предпринимательского сообщества вузы, стремящиеся получить приличный рейтинг, были вынуждены вводить в учебные планы дисциплины если и не полностью соответствующие, то хотя бы близкие к международным стандартам.

Развитие учебных планов в вузах России в период реализации ИПРО в 1998–2004 г. шло высокими темпами, как в вузах – участниках проекта, так и в других вузах, получавших от участников проекта неоценимый опыт и материалы. Ориентирами в этом служили учебные планы лучших зарубежных вузов, ведущих российских вузов, а также требования Государственного образовательного стандарта (ГОС) сначала первого, а затем и второго поколения. Вузы, участвующие в проекте, организовали более 600 новых курсов обучения, а более 16 тыс. студентов этих вузов получили возможность использовать учебные пособия мирового класса. Кроме того, 700 преподавателей повысили свою квалификацию в ведущих зарубежных и российских университетах и научных центрах, приведя ее в соответствие с международными стандартами (13).

В развитии учебных планов просматриваются следующие основные тенденции.

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

2. Сокращение количества и объема второстепенных курсов, не относящихся к «ядру» программы. Прежде всего это коснулось узкоспециализированных курсов (например, отраслевых экономик в подготовке экономистов), конкретные знания по которым могут быть легко получены и интерпретированы специалистом, получившим фундаментальные знания, а конкретная информация по которым быстро устаревает.

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

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

5. Включение в учебные планы магистратуры научных семинаров.

6. Реализация кредитной системы с целью обеспечения международной сопоставимости российских образовательных программ (1, с. 19).

В ходе реализации ИПРО произошли значительные изменения структуры учебных планов вузов-участников, выразившиеся в сокращении числа обязательных и увеличении числа элективных курсов в связи с тем, что в рамках ИПРО преподаватели получили возможность разработать новые курсы и учебно-методическое обеспечение к ним. В то же время сокращение числа обязательных курсов и рост количества дисциплин по выбору расширяют возможности для специализации, обеспечивая фактическое участие студентов в формировании своих индивидуальных учебных планов. Это повышает гибкость системы экономического образования и укрепляет обратную связь со студенческой аудиторией: о качестве курса красноречиво говорит количество студентов, выбравших тот или иной курс.

В целом учебные планы вузов – участников ИПРО стали более диверсифицированными и гибкими, усилилась их направленность на формирование у студента самостоятельного мышления и ответственности за результаты своего обучения. Эти изменения несомненно свидетельствуют о приближении системы подготовки экономистов к международным стандартам по сравнению с допроектным уровнем. В то же время ни один из ведущих экономических вузов России пока не стал полноценным центром научных исследований, где на своем уровне компетенции каждый

преподаватель, каждый аспирант, каждый студент вел бы исследовательскую работу. Усиление исследовательской составляющей, особенно на уровне магистерских программ и аспирантуры, повышение качества и рост международного признания научной деятельности преподавателей являются важнейшими элементами дальнейшей деятельности в направлении, заданном ИПРО (1, с. 21).

Опыт некоторых вузов по реформированию содержания курсов подготовки экономистов и управленцев

Экономический факультет Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова. Активные поиски путей обновления содержания экономического образования и организационных форм его реализации начались на факультете в конце 80-х годов XX в. В 1990 г. ученый совет факультета принял новую концепцию экономического и управленческого образования, основная идея которой заключалась в переходе к многоуровневой системе подготовки кадров «бакалавр – магистр – кандидат наук».

В 1991 г. факультет одним из первых в России, отказавшись полностью от подготовки дипломированных специалистов, осуществил одновременно прием на образовательную программу подготовки бакалавров по направлению «Экономика» и магистрскую программу «Международный бизнес».

Была разработана новая концепция формирования учебных планов, предусматривающая:

- блоковый принцип изучения взаимосвязанных между собой с точки зрения конечных целей обучения дисциплин. Было сформулировано четыре основных блока для обоих направлений: фундаментальный («ядро») (микро- и макроэкономика, эконометрика, история экономических учений и др.); конкретно-экономический (большинство прикладных дисциплин); инструментальный (математический анализ, линейная алгебра, теория вероятности, статистика) и общеобразовательный (правоведение, культурология, социология, политология, русский язык и культура речи, социальная психология);
- последовательное возвращение к изучаемым курсам – от вводных через промежуточные к продвинутым – на более глубоком уровне преподавания с усложнением инструментального аппарата;

– требование постоянного введения в учебный план новых курсов и обновления содержания уже сложившихся, традиционных дисциплин.

В настоящее время на факультете действует уже четвертая редакция учебного плана подготовки бакалавров по направлению «Экономика» и третья – по направлению «Менеджмент». В действующем учебном плане подготовки бакалавров по направлению «Экономика» предусмотрена возможность специализации по двум направлениям, которые пока не имеют формального названия. Условно одно из них носит более теоретический, а второе – конкретно-прикладной характер.

В сентябре 1991 г. первые 12 студентов были зачислены на первую магистерскую программу – «Международный бизнес». В 2004/2005 уч. г. в рамках магистерской подготовки студенты обучаются по двум направлениям – «Экономика» и «Менеджмент» и по 16 магистерским программам, в том числе: «Экономическая теория», «Математические методы анализа экономики», «Мировая экономика», «Государственная политика и регулирование», «Финансовая экономика», «Экономика предпринимательства», «Экономика социальной сферы, труда и народонаселения» (направление «Экономика»), «Бухгалтерский учет и аудит», «Общий и стратегический менеджмент», «Управление проектом», «Маркетинг» и т.д.

Факультет реализует два вида магистерских программ:

- теоретического, научно-исследовательского характера;
- прикладного, практического характера.

В первом случае студенты в течение двух лет продолжают углубленное изучение базовых фундаментальных экономических дисциплин, но при этом большое внимание уделяется их подготовке в конкретной области экономических и управлеченческих знаний. Одна из основных целей этого вида магистерской подготовки – формирование у студентов аналитического мышления и навыков в области научно-исследовательской и педагогической деятельности. Студентам предоставляется возможность подготовки и сдачи экзаменов кандидатского минимума. Итогом обучения являются защита магистерской диссертации и сдача государственных экзаменов, после чего возможно обучение в аспирантуре для написания и защиты диссертации на соискание степени кандидата экономических наук.

Во втором случае основная задача магистерской подготовки состоит в том, чтобы наряду с определенной фундаментальной экономической и управлеченческой подготовкой дать студентам возможность овладеть углубленными конкретно-экономическими и управлеченческими зна-

ниями и прикладными навыками и умениями. Поэтому в период обучения студенты изучают как теоретические, так и конкретно-экономические и инструментальные дисциплины. Завершается обучение также защитой магистерской диссертации и сдачей государственных экзаменов. Желающим предоставляется возможность подготовки и сдачи экзаменов кандидатского минимума.

Учебный план каждой магистерской программы состоит из трех основных блоков дисциплин (соответственно 25, 25, 50% учебного времени).

Первый блок – дисциплины направления – базовые общеобразовательные и экономические (управленческие) дисциплины, обязательные для всех обучающихся на магистерских программах направления «Экономика» («Менеджмент»).

Второй блок – дисциплины программы – обязательные фундаментальные дисциплины каждой программы.

Третий блок – дисциплины специализации: а) обязательные, б) по выбору.

Первый блок предусматривает получение необходимых для высококвалифицированных специалистов общенаучных и общеэкономических знаний. Для подготовки магистров по направлению «Экономика» – это продвинутые (*advanced*) курсы по микро- и макроэкономике, эконометрике, философии и иностранному языку (7, с. 95).

Второй блок объединяет курсы, формирующие профиль той или иной программы. Например, для программы «Мировая экономика» к ним относятся: теория международной торговли, международные валютно-финансовые отношения, национальные модели экономического развития, международная статистика, международные финансовые рынки, иностранные инвестиции в мировой экономике, экономическая компаративистика, международные экономические организации, глобализация мировой экономики, рыночная трансформация экономики постсоциалистических стран, международное страхование, конъюнктура мировых товарных рынков, экономическое развитие, международный бухгалтерский учет, международная миграция и глобализация экономического развития.

Третий блок обеспечивает специализацию студентов и ориентирует их либо на продолжение дальнейшей исследовательской работы, преподавательскую деятельность в высших учебных заведениях, либо на работу в конкретных сферах экономики и управления.

Одно из направлений совершенствования системы образования – модернизация технологий обучения. В первую очередь, это связано с переходом на кредитную систему или зачетную систему оценки трудоемко-

сти, которая предусматривает учет общей трудоемкости: традиционная аудиторная работа плюс самостоятельная. При этом удельный вес первой существенно сокращается: соотношение аудиторной и самостоятельной работы составляет 1 : 3.

Для учета трудоемкости используется единый для всех учебных дисциплин и видов обучения норматив: 1 зачетная единица = 36 академическим часам, 1 учебная неделя = 1,5 зачетным единицам. Общая трудоемкость магистерской программы равна 120 зачетным единицам, из которых 60 зачетных единиц приходится на 1-й год обучения и 60 зачетных единиц – на 2-й год обучения.

В соответствии с требованиями государственного стандарта подготовки магистров по направлению «Экономика» на образовательную подготовку магистров отводится 60 зачетных единиц. Трудоемкость каждой дисциплины первого блока составляет 4 зачетные единицы или 144 академических часа, из которых 36 часов – аудиторные занятия и 108 часов – самостоятельная работа студентов; второго блока – 3 зачетные единицы или 108 академических часов, из которых 28 часов – аудиторные занятия и 80 часов – самостоятельная работа студентов; третьего блока – 2 зачетные единицы или 72 академических часа, из которых 18 часов – аудиторные занятия и 54 часа – самостоятельная работа студентов.

На научно-исследовательскую работу студентов приходится 54 зачетные единицы. Одной из основных форм обучения являются научные семинары. Общая трудоемкость этого вида работы составляет 25 зачетных единиц; подготовки курсовой работы – 2 зачетные единицы, магистерской диссертации – 6 зачетных единиц, научно-педагогической практики – 2 зачетные единицы, преддипломной практики – 19 зачетных единиц; защиты магистерской диссертации и сдачи государственного квалификационного экзамена – 6 зачетных единиц (7, с. 96).

Организационно учебный процесс в магистратуре строится следующим образом. Обучение осуществляется в «малых» группах с количеством студентов 25–30 человек. Учебный год разделен на 3 триместра продолжительностью 16 недель, 12 недель и 12 недель соответственно. Между триместрами студентам предоставляются 7–15-дневные каникулы. Обучение организовано по модульному принципу, отсутствуют специальные экзаменационные сессии. В каждом триместре изучается в среднем 4–6 дисциплин. Продолжительность каждого курса не более одного триместра. Итог обучения по дисциплине – дифференцированная (с оценкой) аттестация, которая проходит на последнем занятии. Результи-

рующая балльно-рейтинговая оценка студента по курсу формируется из оценки его текущей успеваемости, оценки самостоятельной работы, оценки экзаменационной работы. По сумме набранных баллов выставляется итоговая оценка по учебной дисциплине. Отсутствует традиционное административное деление аудиторных часов на лекционные и семинарские занятия. Преподаватели самостоятельно решают вопрос о формах обучения и контроля в зависимости от конкретного курса, наличия учебно-методической литературы, уровня подготовки студентов и т.п. В магистратуре студент должен быть активным участником учебного процесса, поэтому основные формы обучения здесь – деловые игры, разработка проектов, анализ ситуаций, подготовка рефератов и эссе и т.п. Более активно в учебном процессе используются интернет-ресурсы, компьютерные технологии, дистанционные формы обучения. Вид практики, которую студенты проходят во время обучения, – научно-исследовательская, производственная, педагогическая – определяется содержанием программы и желанием студента. Тематика курсовой и дипломной работ также не только взаимосвязаны между собой, но и определяют задание студенту во время прохождения практики (7, с. 96).

Магистратура – это весьма динамичная, постоянно развивающаяся структурой. Ярким примером является введение таких новых организационных форм работы со студентами, как научные семинары в рамках магистерских программ направления «Экономика» и практические семинары в рамках магистерских программ направления «Менеджмент», в проведении которых принимают активное участие как ведущие профессора и преподаватели экономического факультета, так и представители бизнеса.

Для студентов магистерских программ направления «Менеджмент» в рамках сотрудничества экономического факультета МГУ и Клуба 2015, объединяющего менеджеров и предпринимателей, организован практический семинар на тему «Динамика развития и стратегическое планирование в различных индустриях. Практика бизнеса в России». Основная цель семинара – продемонстрировать важнейшие стратегические концепции на примере корпоративных стратегий ведущих в своих областях компаний, действующих в России.

Основные проблемы, возникающие при реализации магистерских программ, обусловлены, в частности, отсутствием сложившейся системы непрерывного образования, нерешенностью вопросов финансирования магистерской подготовки и ее организационного оформления в рамках

факультета и университета, недостаточной проработанностью методики преподавания (7, с. 98–99).

Подобные изменения произошли и в магистерских программах других участвовавших в ИПРО вузов (в том числе, Новосибирского государственного университета (НГУ), Финансовой академии, Российского университета дружбы народов (РУДН) и др.).

Изменение программы подготовки магистров – наглядный пример того, как результаты ИПРО находят свое воплощение в структуре и наполнении образовательных программ. Можно сказать, что и содержательно, и методически, и организационно обучение магистров в ведущих университетах России приблизилось к мировому уровню (1, с. 20).

ГУ–ВШЭ. В ГУ–ВШЭ, где на уровне бакалавриата направления «Экономика» реализуются две программы (факультета экономики и Международного института экономики и финансов), укрепились курсы «ядра» программы (1000–1200 часов в сумме на микро- и макроэкономику и 270 на эконометрику вместо 600 и 170 по ГОС). На факультете экономики изучение микро- и макроэкономики сейчас начинается сразу на промежуточном уровне и проходит лишь один цикл при сохранении общего числа часов, что позволяет обеспечить весьма глубокий уровень изучения каждой темы и курса в целом. В Международном институте экономики и финансов (МИЭФ) изучение микро- и макроэкономики также завершается на промежуточном уровне и в силу требований программы Лондонского университета (все студенты МИЭФ обучаются по программе двух вузов) происходит в течение трех лет. Курс эконометрики в МИЭФ в период реализации ИПРО существенно расширился (два семестра вместо одного) и вместе с курсами математической и прикладной статистики и анализа временных рядов представляет собой один из наиболее глубоких и эффективных инструментальных блоков на бакалаврских программах по экономике общей (не экономико-математической) ориентации. Общее количество курсов в учебных планах сократилось до примерно 35 на факультете экономики ГУ–ВШЭ и до 30 – в МИЭФ в результате укрупнения ряда курсов; доля самостоятельной работы в учебных планах ГУ–ВШЭ выросла до 55–60% при соответствующей организации и координации самостоятельной работе студентов (1, с. 20).

Что дальше? В мире выделились три типа экономического образования, которые условно (по стране, где каждый из них в наибольшей степени укоренился) можно назвать американским, английским, немецко-французским. Для американского экономического образования характер-

на высокая степень математизации, что ведет к абстрактизации науки. Основой английского варианта является изучение аналитического инструментария экономической науки в рамках курсов макро- и микроэкономики, эконометрики с сопровождающими курсами математики и статистики, с выходом на узкий круг прикладных и специализированных дисциплин, где этот инструментарий применяется. Для немецко-французского экономического образования характерен большой набор общеобразовательных и околоэкономических курсов, а также экономических дисциплин, охватывающих все стороны этого предмета. Однако в последние годы в мире наблюдается очень высокая степень конвергенции содержания экономических курсов и методов обучения. В некоторой степени тенденция к униформизации обучения экономике может стать источником интеллектуального обеднения и конформизма, наносящих вред креативным способностям (20).

В России представлены все три подхода к экономическому образованию, но предпочтение отдается американской модели преподавания экономики, которая неоднократно подвергалась критике в самих Соединенных Штатах. Например, в ходе подобной дискуссии в 50-е годы XX в. высказывались упреки в уходе преподавания экономики от реальной жизни. Уже тогда отмечалось, что необходимо обучать студентов вести дискуссии, ориентировать преподавание на реальные социально-экономические проблемы, а не абстрактные ситуации (23).

За последние 10–12 лет преподавание экономики в США также неоднократно подвергалось критике со стороны самих преподавателей и научного сообщества. В ряде работ констатировалось, что преподаватели университетов «больше заинтересованы в проведении научных исследований, чем в обучении студентов», и предсказывалось, что американское высшее образование ждет плачевное будущее, если не будет решена проблема его качества (15, с. 5).

Озабоченность качеством и эффективностью методов обучения экономике в вузе вылилась в проведение анкетирования преподавателей-экономистов на национальном уровне. Согласно одному из опросов, проведенному в 1995 г., был составлен портрет преподавателя экономики в американском вузе: это белый мужчина (только 17% опрошенных преподавателей были женщины и только 11% – представители расовых и этнических меньшинств), имеющий степень доктора философии, основным методом преподавания которого является лекция, в ходе которой он использует классную доску для формул и графиков, и который в качестве

домашнего задания задает чтение из общепринятого учебника (15, с. 7). Анкетирование показало низкий уровень использования техники (компьютеров, видеомагнитофонов и т.д.) на всех занятиях, кроме статистики и эконометрики. Повторное анкетирование, проведенное в 2000 г., подтвердило, что традиционная лекция по-прежнему остается излюбленным и наиболее широко используемым методом преподавания экономики.

Использование творческих и совместных видов обучения, т.е. приглашение группы преподавателей или внешних лекторов для проведения занятий и группы студентов для выполнения заданий, в преподавании экономики также находится на более низком уровне по сравнению с другими дисциплинами. И хотя преподаватели много и часто используют разработанные ими самими задачники и пособия в качестве дополнительного материала для чтения или заданий, к публикациям из научных журналов по экономике обращаются только на старших курсах. Правда, в последние годы отмечается некоторый рост интереса к инновационным методам в преподавании. Наряду с общепринятыми математическими моделями и играми преподаватели все чаще используют Интернет и электронную почту в проведении дискуссий; стараясь увлечь студента изучаемым материалом, разрабатывают неортодоксальные подходы к решению задач (например, представление экономической проблемы как детективной истории). «Тем не менее на сегодняшний день методы преподавания экономики в американских вузах остаются традиционными, если не сказать, устаревшими» (15, с. 9).

Дискуссии о содержании экономических дисциплин периодически возникают в разных странах. Весной 2000 г. студенты экономических факультетов ряда французских университетов выступили с открытым письмом, в котором выражалось недовольство преподаванием экономических дисциплин. Основные претензии студентов сводились к следующему. Во-первых, существующие программы, в основном строящиеся на неоклассической теории и связанных с ней подходах, не дают достаточных знаний для понимания экономических процессов. Иными словами, содержание обучения не увязано с реальной жизнью. Во-вторых, засилье математики на экономических факультетах приводит к тому, что она более не является одним из инструментов анализа экономики: ее изучение становится самоцелью. В-третьих, преподаватели, как правило, не утруждают себя представлением различных подходов к объяснению экономических явлений, т.е. преподавание носит догматический характер (22, с. 1).

В поддержку студентов выступили такие известные французские экономисты, как Б. Полре, М. Альетта, Ж. Фрессине, Ф. Лордон. В письме, названном «Преподавание экономической науки. Наконец!», они подчеркивали необходимость совершенствования содержания и способа преподавания этой дисциплины, а также выяснения того, чего студенты и гражданское общество ожидают от экономистов (21, с. 12).

В письме осуждается математический формализм и говорится о необходимости плюралистического подхода в преподавании истории экономической мысли. Авторы подчеркивают, что математическая виртуозность не обеспечивает удовлетворительный ответ на сложные социальные вопросы, а правильность теории подтверждается только фактами. Что касается плюрализма, авторы считают, что французские университеты должны способствовать развитию теоретических дискуссий, чтобы избежать полной зависимости от стандартной экономики, как это имеет место в США.

Однако ряд французских экономистов (К. Буассье, П. Артю, А. Отюме, Ж.-М. Даньель) придерживаются прямо противоположных взглядов. Они защищают математическую формализацию, дающую исследователям средства экспериментальной проверки теоретических построений. В частности, профессор Университета Париж-1 Пантеон – Сорбонна К. Буассье (20) отмечает, что часто математическое моделирование жизненно важно для объяснения гипотез, выявления их взаимосвязи и формулировки гипотез, которые некоторые экономисты часто спешно называют «теоремами», проводя слишком смелые аналогии между экономикой и математикой.

Он выдвигает следующие аргументы в пользу раннего обучения количественным методам. Во-первых, это обеспечивает доступ ко все более формализованной экономической литературе; во-вторых, помогает избавиться от комплексов; в-третьих, обеспечивает переход к прикладной экономике. В любом случае макроэконометрические модели полезны, хотя часто при простой экстраполяции приводят к ошибкам в прогнозах.

Превалирование неоклассической теории в экономических курсах объясняется сочетанием таких факторов, как ее внутренняя связность и строгость, формальная красота, нашедшая отражение в модели Эрроу – Дебре, постепенно обогащавшейся допущением несовершенной конкуренции, экстерналий, стимулов и т.д.; распространение рыночной экономики в мировых масштабах.

Этой же точки зрения придерживаются Д. Лоренс и Ф. Плассар (21), отмечая, что математическая формализация действительно является меж-

дународным стандартом, с которым трудно бороться. Практически все статьи, публикуемые в международных журналах, «математизированы». С 1969 г. большинство Нобелевских премий присуждалось экономистам-математикам. В случае сокращения курса математики на экономических факультетах последние уже не смогут готовить ученых международного уровня.

Дискуссии о содержании и методах преподавания экономических дисциплин имеют место и в России. И здесь специалисты тоже делятся на два лагеря: сторонников и противников усиления математизации экономического образования, выдвигая в защиту своей позиции сходные аргументы. Так, Э.Б. Ершов и Г.Г. Канторович отмечают, что «после перехода на схему подготовки экономистов, соответствующую мировому *main-stream*’у, отпала необходимость доказывать значение математической составляющей для экономистов», хотя «простое копирование западных учебных планов представляется серьезной ошибкой», поскольку позаимствованная в основном из США методика преподавания микро- и макроэкономики согласована со средним уровнем математической подготовки школьников, который заметно ниже отечественного (6).

Противники чрезмерной математизации экономики, признавая невозможность представить современную экономическую теорию без экономико-математического моделирования и эконометрики, отмечают, что математический язык переводит акцент на формализацию реальных процессов, а не на выявление их глубинных взаимосвязей. Излишняя математизация и формализация изложения материала приводят к конструированию объектов, в весьма малой степени свойственных реальной экономике, т.е. в определенном смысле экономика приносится в жертву математике. Преподаватели-практики, особенно из провинциальных вузов, отмечают также довольно низкий уровень математической подготовки студентов и недостаточное владение аппаратом математического анализа многими преподавателями экономической теории (5).

Опыт преподавания *экономикс* вынудил даже либерально мыслящих экономистов говорить о формировании в преподавании экономики новой идеологизированной схоластики, отличающейся большей математизацией, но также далекой от реальной жизни, как и старая советская политэкономия, тогда как главная задача экономической науки – формирование у студентов-экономистов целостного видения экономических процессов и экономической динамики, умения рассматривать современные проблемы как элемент длительной эволюции, выработка навыков целенаправленного конструирования и постепенного «выращивания» экономических и соци-

альных институтов. Кроме того, необходимо развивать новые направления исследований, которые анализируют трансформацию экономических институтов в постсоветской России и в других периферийных странах, наиболее перспективным из которых, по мнению Р. Нуреева и Ю. Латова, является институционализм во всех его разновидностях. Именно институциональная экономика, стремящаяся работать «на стыке» экономики с другими общественными науками, наиболее полно удовлетворяет спрос экономистов и специалистов ряда других областей на интегративное знание (12).

В то же время сторонники мейстризма настаивают не на сокращении роли математики в преподавании экономики, а на совершенствовании структуры и методов преподавания экономико-математических дисциплин, их тесной увязке с общим строением высшей профессиональной подготовки экономистов. Они исходят из того, что накопление знаний, в том числе и о недостатках, ограничениях и противоречиях существующих теоретических представлений об экономике, приводит к смене таких представлений хотя бы в определенных проблемных областях, что дает импульс для синтеза знаний и перехода к новой парадигме. Такой переход назревает в области моделирования процессов функционирования многоотраслевой экономики, цели которого – анализ и прогноз вариантов экономической политики. Поэтому в процессе подготовки экономистов к исследовательской и преподавательской деятельности важнейшее значение приобретает проблемно-ориентированный подход, при котором целью является получение нового знания, а не усвоение уже известного, что «предполагает уже полученный высокий уровень экономической, математической и экономико-математической подготовки и умение использовать ее в комплексе» (6).

Заключение. Российское экономическое образование – тема проблемная и неоднозначная. Одни считают, что нынешние вузы так и не вышли из спячки, в которой они пребывали в советское время, другие отмечают значительные улучшения в вузовском образовании в 90-е годы прошлого века и существенный скачок за последние несколько лет. Истина, скорее всего, находится где-то посередине (28, с. 74).

По мнению ректора ГУ–ВШЭ Я. Кузьминова, «глобальной проблемой высшей школы является неспособность соответствовать велениям времени» (18, с. 75). Ценность высшего образования состоит не столько в сумме полученных знаний, сколько в умении учиться, а нынешние выпускники, приходя на работу, в лучшем случае лишь реализовывают накопленные знания, а не продолжают учиться.

Практика выявила и такую слабость сложившегося в последние годы подхода к экономическому образованию: в учебных курсах акцент делается на закономерностях, типичных для стран с развитой рыночной экономикой, что грозит отрывом от реальной действительности. Остаются нерешенными и крайне болезненные вопросы финансирования образования и трудоустройства выпускников.

При всей значимости достигнутых результатов, в частности в рамках ИПРО, полностью решить все проблемы реформирования экономического образования в российских вузах пока не удалось. Современное высшее образование, как и знания в любой конкретной области, должно развиваться постоянно и высокими темпами, поэтому и процесс его реформирования должен быть перманентным процессом (1, с. 58).

Список литературы

1. Автономов В.С., Дорошенко М.Е., Замков О.О. Итоговый аналитический отчет по результатам реализации проектов по экономике вузов – участников Инновационного проекта развития образования. – Режим доступа: <http://portal.ntf.ru/pls/portal/docs/PAGE/NTF/PROJECTS/HIGHEDUCATION/RESULTS/NAB34997/1.2.2.4>.
2. Балацкий Е. Институциональные конфликты в сфере высшего образования. – Режим доступа: <http://obzor.tomsk.ru/news/39088>
3. Белкин В. Задались ли реформы Гайдара? – Режим доступа: http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2002/1/belkin.html
4. Витцтум А. Экономическое образование в России: институциональные изменения и реформирование учебных программ. – Режим доступа: <http://www.ecsocman.edu.ru/images/pubs/2005/07/06/0000215234/008.VITTSTUM.pdf>
5. Денискина Е.В., Тихомирова Ю.А. Экономическое образование: Совершенствовать, а не разрушать. – Режим доступа: http://aeli.altai.ru/nauka/sbomik/2001/deniskina_tihomorova.html
6. Ершов Э.Б., Канторович Г.Г. Проблема обеспечения академического качества в преподавании экономико-математических дисциплин для экономических специальностей. – Режим доступа: <http://hse.ru/temp/2003/files/umo-2.pdf>
7. «Мягкий путь» вхождения российских вузов в болонский процесс: Материалы к обсуждению. – Режим доступа: <http://www.kubsu.ru/files/softway.doc>
8. Ковзик А., Уотс М. Реформирование высшего образования в России, Беларуси и Украине //Экон. вестн. – Минск, 2003. – Вып. 3, № 1. – С. 60–77.
9. Кузьминов Я.М., Любимов Л.Л., Радаев В.В. Проблемы и перспективы образования в области экономических и социальных наук. – Режим доступа: <http://www.ecsocman.ru/db/msg/214311/001>. KUZx60MINOV. pdf.html

10. Ливни Э. СНГ: реформа высшего экономического образования, шаг вперед... – Режим доступа: http://www.eerc.ru/details/download.aspx?file_id=3935
11. Любимов Л. Реформа образования: благие намерения, обретения, потери (Что же делать с «лучшим в мире» образованием?). – Режим доступа: <http://hse.ru/pressa2002/default.php?show=8970&selected=140&PHPSESSID=631fb320634c8fd278345c20eb0b0e94>
12. Нуриев Л., Латов Ю. «Плоды просвещения» (российская неоклассика и неоинституционализм на пороге III тысячелетия). – Режим доступа: <http://www.ie.boom.ru/Nureev/Nureev1.htm>
13. Обеспечить образование мирового класса в российских школах и вузах. – Режим доступа: <http://wbln1018.worldbank.org/ECA/Rus.nsf/0/1B4237419577092985256FBD0056DBEC?OpenDocument>
14. Полищук Л. Реформа экономического образования в России: потребности, ресурсы, мотивация. – Режим доступа: http://www.eerc.ru/details/download.aspx?file_id=3941
15. Суспицына Т. Статус и состояние экономики как учебного предмета в вузах США. – Режим доступа: <http://www.ecsocman.edu.ru/db/msg/153963.html>
16. Тезисы доклада Государственного университета – Высшей школы экономики 28 ноября 2000 г. на конференции РАН. – Режим доступа: http://www.opec.ru/library/article.asp?d_no=290&c_no=26&c1_no=
17. Телешова И.Г. Новые стандарты и развитие магистратуры в российских университетах: опыт МГУ им. Ломоносова. – Режим доступа: <http://www.ecsocman.ru/db/msg/214311/014.TELESHOVA.pdf.html>
18. Удовиченко М. Молодые неспециалисты // Финанс. – М., 2005. – № 2. – С. 74–77.
19. Экономические институты. – Режим доступа: <http://www.oval.ru/enc85433.html>
20. Boissieu Ch. Sur la demarche et la formation de l'economiste // Problemes econ. – P., 2001. – № 2734. – P. 8–11.
21. Laurens D., Plassart Ph. Le role des mathematiques en economie // Problemes econ. – P., 2001. – № 2734. – P.12–14.
22. Petitions et contre-petition // Problemes econ. – P., 2001. – № 2734. – P.1–3.
23. Rapport Fitoussi: Propositions pour une reforme au-dela des polemiques // Problemes econ. – P., 2001. – № 2734. – P.16–17.