

УНИВЕРСИТЕТСКАТА ИДЕЯ И ВЪЗМОЖНОСТИ ЗА НЕЙНАТА РЕАЛИЗАЦИЯ¹⁾

Б. В. ТОШЕВ

Увод

На 22 май 1939 г. са започнали академичните тържества за 50-та годишнина на Софийския университет „Св. Климент Охридски“. Тогава 162 гости от целия свят, представители на 81 университета, 11 други висши училища, 15 академии и 18 специализирани научни институти с присъствието си са потвърдили силната позиция на нашия Университет сред водещите европейски университети (Тошев, 2008а). По това време Университетът има 7 факултета – Историко-филологически, Физико-математически, Юридически, Медицински, Агрономо-лесовъден, Богословски и Ветеринарно-медицински, в които преподавателите са съответно: 54, 58, 84, 26, 94, 11 и 24 (общ преподавателски състав – 301), които през учебната 1938/1939 години са обучавали общо 5553 студенти, от които 1447 са жени.²⁾

Нормативно дейността на Университета по това време се определя чрез Закона за народното просвещение (Славчев & Марков, 1940), който е предвидил съществуването и на други висши специални училища: Музикалната академия, Художествената академия, Търговската академия във Варна, Висшето търговско училище „Д.А. Ценов“ в Свищов³⁾ и Свободният университет.⁴⁾

През 1947 г.⁵⁾ системата на висшето образование в България включва нови институции: към университета „Климент Охридски“ са ключени нови факултети – Физико-математическият факултет е преименуван на Природо-математически, от Агрономо-лесовъдния факултет е отделен Лесовъден факултет и са добавени нови факултети – Зоотехнически и Факултет за стопански и социални науки; към специалните висши училища е добавено Висшето училище за физическа култура и спорт; появили са се нови университети: Университетът „Паисий Хилендарски“ в Пловдив с два факултета (Медицински и Агрономически), Университетът „Кирил Славянобългарски“ във Варна с три факултета (Факултет за стопански и социални науки и два технически факултета – строителен и машинен); създадени са Държавната политехника в София с два факултета (строителен и машинен) и Висшето техническо училище в Русе с един машинен факултет.

Днес Държавната агенция за оценяване и акредитация⁶⁾ е легитимирила с оценки „добър“ и „много добър“ 51 институции на висшето образование в България, между които са следните университети: Аграрен университет в Пловдив (много добър), Американски университет в Благоевград (много добър), Бургаски свободен университет (добър), Варненски свободен университет „Черноризец Храбър“ (много добър), Великотърновски университет „Св.Св. Кирил и Методий“ (добър), Европейски политехнически университет в Перник, Икономически университет във Варна (много добър), Лесотехнически университет (добър), Медицински университет „Проф. д-р Параскев Иванов Стоянов“ във Варна (много добър), Медицински университет в Плевен (много добър), Медицински университет в София (много добър), Медицински университет в Пловдив (много добър), Минно-геоложки университет „Св. Иван Рилски“ (много добър), Национален военен университет „Васил Левски“ във Велико Търново (много добър), Нов български университет (добър), Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“ (много добър), Русенски университет „Ангел Кънчев“ (много добър), Софийски университет „Св. Климент Охридски“ (много добър), Технически университет във Варна (много добър), Технически университет в Габрово (добър), Технически университет в София (много добър), Тракийски университет в Стара Загора (много добър), Университет за национално и световно стопанство (много добър), Университет за архитектура, строителство и геодезия (много добър), Университет по библиотекознание и иформационни технологии в София, Университет за хранителни технологии в Пловдив (много добър), Университет „Проф. д-р Асен Златаров“ в Бургас (добър), Химико-технологичен и металургичен университет (много добър), Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“ (много добър) и Югозападен университет „Неофит Рилски“ в Благоевград (много добър). Всички тези институции са в равнопоставено присъствие на една образователна писта, легитимирана чрез Съвета на ректорите на висшите училища в България.⁷⁾

За да се прецени доколко основателно е българските висши училища да се наричат „университети“ или дори „висши училища“, този доклад анализира същността на университетската идея като се спира специално върху трите основополагащи аксиоми на висшето образование. Основното заключение ще бъде, че не е здравословно всички институции на висшето образование в България да се ситуират върху една образователна писта, така както е предвидено в действащия от 1995 г. Закон за висшето

образование.⁸⁾Още в статията се коментират дефектите в изграждането на органите на управление на българските висши училища. Накрая, накратко статията дава сведения и за една, преценявана от някои като порочна, тенденция в световното висше образование, означавана с термина „макдоналдизация на висшето образование“, получила размах в прехода от елитарно към масово висше образование.

Университетската идея и аксиомите на висшето образование

Университетите са между най-дълговечните обществени институции, получили устойчивост чрез възпроизводство на успешните си форми през вековете. Те са най-естествените места, където научните изследвания дават най-богати плодове. Затова е необходимо в тях да бъдат представени възможно най-голям брой научни области с техните факултети; те функционират правилно, ако се намират в подходяща културна среда – така те могат да се опрат на традицията и приемствеността; те трябва да имат много студенти от различните образователни степени, защото многото млади хора, отворени за нови идеи и търсещи своя път в живота, са естественият фактор, стимулиращ научното дирене (Newman, 1889; Бояджиева, 1998).

Успешните университетски форми гарантират поне две неща: 1. Пълно съответствие между преподаване и научни изследвания – *Education and research together [образованието и научните изследвания взаимно си принадлежат]*. На висок престиж се радват тези институции, които най-дълго и без прекъсване са следвали тази максима, защото прекъсването по някакви причини на научната традиция или насочването на научната дейност към непродуктивни, събективни, идеологически обременени посоки, даже и за не дълъг период от време, се отразява пагубно върху развитието на съответните научни области; 2. Успешни университетски форми са тези, които още с възникването си са с глобален характер – с общ език на науката (в средновековието – латински, после – френски, между двете световни войни – немски и днес – английски), разбираем и за студенти и за преподаватели, които не идват от определена географска област, район или народностна група, за които Европа, пък и светът са без граници.

Следователно висшето образование се изгражда аксиоматично (Тошев, 2008а) – то е следствие на малък брой основни положения, доказани чрез многовековната си проверка, които днес вече не могат да бъдат модифицирани или игнорирани.

Първата аксиома вече бе посочена – education and research belong together. Тази кратка фраза навярно най-добре отразява университетската идея. Ако това условие не е изпълнено, институцията, в която се подготвят някакви специалисти по определени професии, не може да се нарече университет, не е и висше училище и не е част на системата на висшето образование изобщо.

Тогава за какво е висшето образование [What is higher education for] – този въпрос е задаван многократно и отговорите – кратки или пространни, винаги водят до едно: по Clark Kerr (2001), известен американски университетски администратор, „Университетът е фабрика за знания“ [knowledge factory]. При това университетът не е място просто за разпространение на известното знание, каквото е училището и други обществени формации – културни центрове, читалища и т.н., а мястото, където това знание са създава, за да се включи в съкровищницата на световната наука. Продуктът, „стоката“, която се „произвежда“ в университетите са новите научни резултати (Тошев, 2003а). Но какво е наука – една работна дефиниция би могло да звучи по следния начин (Тошев, 2011а): Науката е специфична човешка дейност, продукт и белег на човешката цивилизация, която се състои в събиране и систематизиране на факти от неживата и живата природа, човекът и обществото, създаване на методи за тяхното получаване и изграждане на теории за тяхното обяснение. Към това се добавя науката за образованието, в която се търсят оптималните пътища за усвояване на научните резултати в процеса на обучението и историята и философията на науката, която без значение дали в термините на „нормалната наука“ (Kuhn, 1959), или в термините на „изследователските програми“ (Lakatos, 1970), търси законите, по които се развива научното дирене и се осъществява световния научен процес. Наука е и университетската политика и управление, защото на основата на тази специфична научна област се създават и развиват оптималните организационни структури, чрез които се реализира световната наука и висше образование.

Щом основна цел на университетското образование е получаването на новите научни резултати, тогава на подготовката на нови специалисти в различните професионални направления трябва да се гледа като на важен, но **съпътстващ** резултат от дейността на висшето училище. Така присъствието на много млади хора в системата на висшето образование се оказва важно по две причини – първо, това са бъдещите

специалисти в индустрията и обществения сектор и второ, тези млади хора създават стимулиращата научните изследвания среда и не позволяват в академичното тяло рутината, която идва с продължителното упражняване на научната професия, да вземе връх над креативността.

Науката се интересува само от новите научни резултати, а те трябва да бъдат публикувани. Затова съществува световната система за реферирание, индексирание и оценяване (Тошев, 2011б). *Световната система за реферирание, индексирание и оценяване* е среда за публикуване на научни трудове, които след оценяване от анонимни и независими експерти (peer review) се появяват в пълен текст в първични литературни източници (primary sources) (най-често списания, primary research journals), след което в съкратен вид (abstracts) тези публикации се представят и класифицират във вторични печатни или електронни литературни източници (secondary sources), където въпросните първични литературни източници са включени след експертна оценка по определени научни и издателски стандарти. Тази система, чието първо ниво има почти 400 години история, а изграждането на второто ниво – системата за реферирание и индексирание (вторичните литературни източници) е започнало преди около 150 години, осигурява документиране и широка публичност на всички нови научни резултати, който изграждат тялото на науката. А второто ниво – вторичните литературни източници, има ролята на гарант, че това, което е публикувано в първичните литературни източници, носи белезите на достоверността и може да се приеме като основа за следващи проучвания от други изследователи. Предназначението на тази сложна двустепенна система за публикуване на научните резултати е да осигури устойчивостта на световния научен процес като го предпази от непрекъснато появяващите се микронеустойчивости – смущения в отношенията между автори, редактори и рецензенти и да намали „шумът“ в науката – наукообразни и вредни съчинения – компилации, спекулации и измами (Тошев, 2008а). Всички издания, вън от тази система, се преценяват като *маргинални* и публикуването в тях не се препоръчва, а използването им за научни цели не се толерира, защото при тях няма сигурни гаранции за качество и достоверност на това, което се намира в тях.

Така идва **втората аксиома** на висшето образование – *Publish or Perish* [публикувай или загиваш], но *Publish But Yet Again Perish* [публикуваш, но пак загиваш], ако се публикува се в издания с маргинален характер.

Традицията и приемствеността формират **третата аксиома** на висшето образование. Вече бе отбелязано, че ако по някакви причини приемствеността отсъства, тогава нормалното здравословно развитие на университета се затормозява за дълъг период от време. Репутацията на един университет не зависи единствено от сградите и материалните ценности, които той притежава. Тази репутация главно определят неговите професори от миналото и настоящето с научните резултати, които им принадлежат. Именно традицията и приемствеността осигуряват спойката между поколенията в университета и възпитават на уважение към науката и нейните носители. Белег на научната общност е добронамереността в отношенията на нейните представители, което означава желание за споделяне на притежавания научен опит и готовност за признание, оценка и похвала на това, което е направено от другите. Така третата аксиома на висшето образование осигурява интегритет и хармония в академичното тяло.

Образователните писти

Университетската идея за неотделимостта на преподаването от научните изследвания, *Education and research belong together*, е с някои специфични за различните висши училища качествени и количествени белези, което прави нецелесъобразно всички институции на висшето образование да бъдат ситуирани върху една образователна писта. Това е точно сегашният български случай, където единствената образователна писта, нормативно определена чрез Закона за висшето образование,⁸⁾ е приютила всички български висши училища, разглеждани като равнопоставени, въпреки различията в тяхната големина, профил, образователни цели и научна дейност. Това гъмжило от субекти с различни интереси създава напрежение между тях и отлага вземането на общите и продуктивни за цялата система решения. Заседанията на Съвета на ректорите изглеждат са добра илюстрация на казаното тук.

Добрата практика изглежда е в Съединените американски щати, където висшите училища са ситуирани върху три официални и една неофициална, но достатъчно населена, образователни писти, нормативно институционализирани с необходимите атрибути, между които са и акредитационните системи за поддържане на качеството на висшето образование.

Писта на изследователските университети

Върху тази писта са ситуирани университетите, в които единството между преподаване и научна дейност се реализира в най-голяма степен. В Европа често означават тези институции като университети от хумболтов тип или изследователски университети. Много от тези университети, между тях е и Софийския университет, са продукт на германската научна традиция. По правило официалното образование отразява интереса на обществото и затова дълг на държавата е да полага нужните грижи за неговото укрепване и развитие. Особеност на американския университет е (Gilman, 1881), че той съчетава в себе си английския колониален модел с германската изследователска традиция на XIX век, но включва и нова, специфична за него черта – идеята, че университетът трябва да бъде в служба на обществото (Altbach, 2004).

Казват, че тези университети са *пълни* университети, защото в тях са представени възможно най-голям брой научни области – често медицината и техническите специалности са между тях. Някои от тези университети имат конфедеративна структура и съдържат в състава си специализирани висши училища. Наличието на много факултети от различни научни области открива хоризонт за плодотворно сътрудничество между тях и дава възможност за елиминиране на дублиращи звена и дейности. Големите университети имат десетки хиляди студенти. По отношение на финансовите разходи, необходими за нормалното функциониране на университетската система, университетският тип образование (широкопрофилна подготовка) и пълните университети очевидно имат предимство пред тесните специалности и голямата мрежа от множество малки специализирани висши училища.

Върху тази писта университетите отделят огромни средства за научни изследвания. Бюджетите на университетите се попълват от държавните субсидии като институционалното финансиране на научната дейност в голяма степен е прехвърлено в системите на научното проектно и програмно финансиране; приходите от собствена дейност са от значение, това, което идва от частни източници – също, а студентите, за да покажат съпричастност и отговорност в учебния процес, плащат студентски такси – в миналото символични, а сега все по-значими. Частни пълни университети в Европа няма, но в САЩ, като особено богатата страна, пистата на изследователските университети е заета както от държавни институции (public universities), така и от пълни частни

университети (private universities) и между последните, например, са: John Hopkins University, Massachusetts Institute of Technology, Stanford University, Harvard University, Duke University.

Писта на либералното образование

Традицията на либералното образование (*artesliberales*) е от средните векове. Тя включва две части. Първата, *trivium*, охваща граматиката, реториката и логиката. Втората част, *quadrivium*, включва аритметиката, геометрията, астрономията, музиката. Това е изкуството да се наблюдава, пресмята и измерва, да се усеща количественият аспект на нещата. Безспорна е връзката на либералното образование с научното съзидание. Великите европейски естествоизпитатели на XVIII и XIX век имат здравата основа на *artes liberales*, която включва гръцки, латински, логика, философия в допълнение към математиката, физиката, химията, естествената история и медицината. Но целта на либералното образование не е да създава учени. Целта на либералното образование не е професионалната компетентност. Целта на либералното образование и да развива свободни човешки същества, които знаят как да използват своя разум и са способни да мислят самостоятелно в своя полза. Чрез него се раждат граждани, които могат отговорно да упражняват своята политическа свобода. Чрез него се раждат личности, които могат плодотворно да планират и направляват живота си (Adler, 1951).

Само в свободните общества може да има либерално образование и гражданското образование може да бъде една негова проекция (Тошев, 2005а). То не съществува в тоталитарните режими. Затова споменът за българското либерално училище в миналото днес е напълно изледнял. Един забравен, но впечатляващ пример е създаденият от Едуард и Елизабет Хаскел „Селски народен университет в Пордим“ (Bulgarian Folk School Pordim, near Plevna) (Тошев, 2001а). Съпътстващата дейност на това либерално училище е включвала издържането на една болница с 10 легла, ясли за 15 бебета, детска градина с 35-40 малки деца, възпитавани 6 часа всеки ден от учителка-педагожка, практическо земеделско-домакинско училище с 50 слушатели и още безплатни медицински услуги с лекар и сестра за околните села, безплатно електрическо осветление за Пордим от училищната електрическа централа и множество сказки, забави и посещения на видни амерканци, европейци и българи.

Не може да се твърди, че в съвременното либерално образование съответствието между преподаване и научни изследвания се реализира в по-малка степен, отколкото това става на пистата на изследователските университети. Има, обаче, един съществен нюанс. Докато сътрудниците на изследователските университети публикуват резултатите от своите изследвания в по-тясно специализираната научна периодика, за да получат там по-бърза и професионално адекватна оценка, то, предвид характера на либералното образование, сътрудниците от либералната писта търсят по-широката читателска аудитория в широкопрофилните научни журнари, защото там техните публикации могат да ангажират по-широк научен и дори обществен интерес.

Тъй като личният интерес е в основата на либералното образование, държавата се ангажира с това образование в значително по-малка степен, отколкото в случая на обществено значимото официално образование. При *простия модел* (single model), държавните институции са на пистата на официалното образование, а частните висши училища с по-скромни финансови възможности са на пистата на либералното образование. За малки и бедни държави този модел изглежда целесъобразен. За големите и богатите държави има място *смесеният модел* (mixed model), което означава, че на пистата на официалното образование има и частни формации, а в изследователските университети могат да съществуват като структурна част колежи на либералното образование.

Най-често либералните висши училища са малки и със скромни финансови възможности. Това, обаче, не се отразява съществено върху качеството на преподаването и научните изследвания, провеждани в тях, защото съществуват организационни форми на сътрудничество, което се отнася главно до компютърните пресмятания, информационните и комуникационните технологии с достъп до световните научни бази данни, обедняването и автоматизацията на научните библиотеки, координацията в административния мениджмънт.

Пистата на обществените колежи

Тази образователна писта е напълно непозната в България. Върху нея се намират американските обществени колежи (community colleges). Гъстата мрежа от тези колежи реализира в голяма степен американската идея за висше образование в полза на

обществото (Cohen, 2003). За този тип висше образование университетската идея за единство на преподаване и научни изследвания остава в сила, но се реализира в значително по-малка степен в сравнение с онова, което правят висшите училища, намиращи са на посочените по-горе две други образователни писти. Някои от тези колежи имат вековна история, други са нови, пръснати са навсякъде в страната, броят им е 1173, а броят на студентите в тях надхвърля 10 млн. Средната възраст на студентите в обществените колежи е 29 години, годишните учебни такси възлизат средно на 1500 \$, но издръжката на тези висши училища не разчита главно на този източник (23 %), а се поема най-вече от държавата (42 %) и по-малко от локални или други източници.

Обществените колежи са двугодишни и дават непознатата у нас образователно-квалификационна степен „Associate of Art” и „Associate of Science”. Тези колежи предлагат голям брой учебни програми в най-различни области: земеделие, горско стопанство, паркостроителство, икономика и счетоводство, компютърни технологии, кулинарство, туризъм, социално дело, подготовка на служители в полицията, противопожарните и общинските служби, образованието (помощник учители), здравни грижи, грижи за болни и възрастни, библиотекари, дизайн и мода, търговия, техника и технологии. Така тези специалисти са гръбнакът на средните изпълнителски кадри в индустрията и обществения сектор в САЩ. Тяхното преимущество пред специалистите от професионалното средно образование е, че да имали в краткото си следване допир до носителите и ценностите на академизма, което оставя трайна следа в по-нататъшния им живот и професионална кариера.

Обикновено обществените колежи са с малък брой студенти, примерно 150, но с добро техническо оборудване и достъп до библиотечните и научните бази данни, което се улеснява от членството на тези формации в American Association of Community Colleges. Тези малки научни оазиси в селските и отдалечените райони на Америка имат и благотворно културно влияние в тяхната околност – често те подпомагат издаването на местни вестници и списания или спонсорират театрални постановки, оркестри и спортни прояви.

България заличи тънката ниша на своето професионално висше образование, което осигуряваше специалисти с образователно-квалификационна степен „специалист“, заменяйки неудачно тази степен с „професионален бакалавър“. Вместо това България

можеше да развие своето професионално висше образование на основата на съществуващите по-рано институции на полувисшето образование в тясно сътрудничество с университетите и по примера на американските обществени колежи. Има бързо развиващи се големи държави, които проявяват интерес към такъв тип висше образование (Lee & Young, 2003), а други държави, например Финландия (Tulkki, 2001), реформираха и развиха своето краткосрочно професионално висше образование, насочвайки го главно към информационните и комуникационните технологии като за кратък период от време постигнаха забележителни успехи.

Създаването на институции на краткосрочното висше образование в страната, освен с положителните регионални културно-стопански и демографски ефекти, което е особено важно за бедните и обезлюдените райони на България, може да се окаже и добра алтернатива на дистанционното висше образование. След кореспондентското обучение, учебните курсове по радиото и телевизията и мултимедийните обучителни програми, днес дистанционното обучение е в четвъртата си фаза – online/virtual interactive education, което изисква значителен материален и човешки ресурс и масова компютърна грамотност на населението. Тези условия в България още не са налице, така че структури, подобни на американските обществени колежи, за които в страната очевидно има ресурс и желание за развитие, могат да предложат по-добрата алтернатива (Тошев, 2004).

Четвъртата писта

Тази писта е неофициална. На нея се намират т.н. „diploma mills” [мелници за дипломи]. Това са формации или групи, които предлагат дипломи за различните образователни степени срещу заплащане на определена такса според желанието и личния жизнен опит на кандидата без да се провежда учебен процес. Тези групировки имат агресивна политика в реализацията на целите си и силно присъствие в Интернет. В Америка за да намерят клиенти, тези формации често използват имена, които звучат авторитетно, а напоследък се опитват да се легитимират като се позовават на несъществуващи или създадени от тях акредитационни агенции и съвети.

Очевидно такава писта има и в България и на нея се намират повече от дузина формации с имена на университети или академии, уж или действителни филиали за дистанционно обучение на висши училища във от страната и най-често от Русия. По

правило българските структури са узаконени по Търговския закон, който позволява създаването на звена за образователни услуги, но не допуска издаването на дипломи за образователно-квалификационни степени. Дълг на държавата е да защити населението си от тази мошеническа дейност, което още не се случило в нужната степен.

Организационен модел на българските висши училища

С присъединяването си към Болонската декларация от 1999 г. и нейната разширена версия от 2000 г. (Тошев, 2001б) България пое ангажимент да реформира висшето си образование като се откаже от модела на тесните специализации и квалификации, въведен след Втората световна война в съветския му вариант, и да организира висшето си образование в три цикъла, водещи до образователно-квалификационните степени „бакалавър“ и „магистър“ и образователната и научна степен „доктор“, като за първия цикъл използва модела на широкопрофилната подготовка от университетски тип (Тошев, 2003б).

Миналото винаги остава трудно заличим белег в настоящето и затова не е излишно да се посочат белезите на съветския образователно-научен модел: 1. Тесни специализации и квалификации, по възможност „по-близки до живота“ за подготовка на кадри за ускореното стопанско и обществено развитие на страната; 2. Разделяне на преподаването от научните изследвания като с годините се утвърди впечатлението, че научните изследвания във висшето образование са допълнителна и незадължителна дейност („плащат ни за преподаване, а не за изследвания“), за да стигне до убеждението, че с адаптиране на чужди образователни програми и създаване на „университети“ с пътуващи преподаватели, работещи другаде или пенсионери, може да има успешен учебен процес. Това усещане има своите обществени проекции и днес – публиката и медиите наричат хората във висшите училища „преподаватели“, но никога не ги наричат „учени“.

Висшето училище, създадено по съветския образователно-научен модел, има 5 основни характеристики, които ще бъдат посочени тук, за да се види в каква степен днес те са преодолените (Димитров & Тошев, 2001): 1. Голям брой постоянни щатове, които в крайна сметка блокират развитието на образователните институции; 2. Голям бюрократичен чиновнически апарат, който най-често не е в помощ на академичния и студентския състав; 3. Репресивни звена, които не допускат във висшите училища лица, за

които има съмнения в лоялността им спрямо комунистическия режим; 4. Псевдонаучни звена, проповядващи комунистическата идеология и религиозния атеизъм; 5. Звена от „сюржеров“ тип, погълнили големи материални и човешки ресурси, създадени около лица във властта или близки до нея.

Големите постоянни щатове и днес са бич за българското висше образование. Все още липсва волята да се въведат временните научни позиции в университетите, заемани от лица с докторски степени за определени периоди от време. Заеманите временни научни позиции на различни места са важни стъпки в кариерното развитие на изследователите, които в тези периоди се стараят да се изявят по най-добрия начин и затова хората с временни позиции в университетите са гръбнакът на висшето образование в модерните държави. В началния вариант на Закона за висшето образование от 1995 г. бе направен плах и в крайна сметка несполучлив опит от въвеждане на временни назначения в българските висши училища.

Организационният модел, по който сега се изграждат институциите на висшето образование в България, може да бъде подложен на многопосочна критика. Сега тук ще бъдат направени само няколко бележки върху целесъобразността на изборите „отдолу-нагоре“ на университетските ръководни тела. Сегашната практика, нормативно определена чрез Закона за висшето образование, е известна всекиму. За сравнение ще бъде описан начинът, по който в миналото е избран ректора на Софийския университет – процедурите са представени в Правилника на Университета⁹⁾ и са прилагани в продължение на десетилетия без да възникнат съмнения в тяхната целесъобразност или ефикасност. Тези процедури в голяма степен следват германската научна традиция и днес в Германия много от университетите избират ръководните си тела по такъв или подобен начин.

Отговорностите по управлението на университета са разделят между три лица, които са в състояние на частична субординация – Ректорът, редовен професор¹⁰⁾, който се избира от професорите и редовните доценти на всички факултети с тайно гласуване за срок от една година; следващата година той ще остане в управлението на университета като проректор, Началникът на канцеларията (университески секретар), който се назначава от Министъра на народното просвещение и Началникът на бюджетната контрола (университетски квестор), който се назначава от Министъра на

финансите. Академичният съвет се състои от следните лица: ректор и проректор, декани и продекани и по двама преподаватели (редовни и извънредни професори и редовни доценти от всеки факултет, освен онези, от чиито среди са ректора и проректора – тези факултети ще имат един представител в Академичния съвет). Така всички факултети на Университета са оказват равнопоставени. Изборът на ректор става всяка година в първата половина на м. юни. Новият ректор заема длъжността си 10 дни преди началото на учебната година. В деня на Св. Климент, патронният празник на Университета, става тържественото представяне на новия ректор. Старият ректор, който ще бъде вече проректор, представя отчет за изминалата учебна година, а новият ректор държи академично слово.

При този модел на ректора се гледа като на лице на университета – той с научните си постижения трябва да е известен на световната научна общност, така че чрез своето име той трябва да привнася престиж към научния и обществен образ на университета. Затова извънреден професор или редовен доцент не би могло да стане ректор на университета. Научните изследвания и получаването на оригинални научни резултати са основното академично задължение. Продължителната административна дейност крие рисковете на професионалната деквалификация и затова срокът на ректорството е само 2 години – една като ректор и следващата година – като проректор. Това условие влиза в противоречие с текущата практика, когато един ректор заема длъжността често цели 8 години, като в тези среди има изразено желание за увеличаване на възможните мандати или отпадане на мандатността изобщо.

Днес ректорите се избират с тайно гласуване от Общите събрания на университетите, които в големите университети включват стотици разнородни по университетския си статут представители. Смята се, че такава процедура на изборност – колективите да избират своите ръководители, е достижение на демокрацията за академичните среди. Всъщност зад демократичната фразеология и обвивка прозира популизъмът (Gelber, 2011), който цели запазване на статуквото в интерес на мнозинството, но което с времето води до забавяне или спиране на развитието на академичната институция.

Макдоналдизация на висшето образование

Макдоналдизацията на висшето образование е болест на съвременното общество с неясна прогноза. Това световно явление бързо намери своето проявление у нас, което изисква неговият по-внимателен преглед, частично вече даден по-рано (Тошев, 2005б).

По Ritzer (1993) макдоналдизацията засяга всички обществени сектори и има четири основни белези: *ефективност, предсказуемост, изчислимост и контрол*. Наистина изглежда разумно всяка човешка дейност да се подчинява на такива правила, но за съжаление не може да се установи дозата, в която те трябва да се прилагат. Например, ефективност на учебния процес означава намиране на оптималния път за постигане на търсения резултат и науката за образованието предлага голям брой инструменти за реализация на тази цел. Макдоналдизацията, обаче, е с „ненаситен апетит“ (Slater, 1999) и скоро след прилагането на нейните подходи отрицателните последици стават факт. Често усилията да се повиши ефективността води до нейното понижаване, или, както е отбелязано още от Weber (1991), онова, което е било въведено, за да бъде рационално, всъщност се оказва ирационално.

Макдоналдизация във висшето образование означава, че образованието е стока, има образователен пазар и, следователно, прилагането на пазарните принципи в образователните системи е допустимо. До такива твърдения се достига на основата на формалното сходство, което може да се забележи между университетските и стопанските структури. Прилагането на пазарните правила в системата на образованието, обаче, е неправомерно и аргументите към това съждение са обсъждани подробно в специализираната литература (Vimbaum, 2000). Ето някои от съществените различия между институциите на образованието и бизнеса. „И двата типа формации предлагат стоки и услуги, създават ресурси и са средища на висока компетентност. Университетът, обаче, не е фирма. Неговата основна дейност не носи печалба, откъдето идва възможността да не търси максимална ефективност в реализацията на своята дейност. Университетите действат в един „пазар“, където обикновено хората не знаят какво „купуват“ и повечето от тях ще могат да оценят стойността на полученото едва след години. И „консуматорите“ и „мениджърите“ тук се ръководят в по-голяма степен от идеални подбуди, отколкото от желанието за печалба. Всички „консуматори“ получават

някаква финансова подкрепа от държавата и техните близки и всичко се „продава“ на по-ниска цена от реалната стойност на тези „продукти“. Академичната колегия често е средище на вътрешни противоречия и личностни конфликти, а части от академичните институции обикновено имат различни интереси, което създава напрежение между тях. Чувството на единоначалие е чуждо на университетските преподаватели. По правило дейността на академичните ръководства се оспорва и критикува. Всяка фирма, поставена при такива условия, бързо ще преустанови своята дейност. Университетът обаче не е фирма.“

Наистина е пагубно, когато обучаващите се започват да се държат като клиенти, които искат да получат някакъв продукт, израз на който е съответната диплома, и това трябва да стане с най-малко усилия, бързо, с най-малко вложени средства и без никакви лични ангажименти, защото те били вече платили за това. Но, според Panton (2001) „резултатът от макдоналдизацията на висшето образование е разочарование от образованието с неговите сменящи се консуматори, които е трудно да бъдат привлечени и още по-трудно да бъдат задържани.“

Образованието не е стока. На 18 и 19 май 2001 г. в Прага се проведе среща на европейските министри, отговарящи за висшето образование и подписали Болонската декларация за създаване на общо европейско пространство (Тошев, 2001б). На тази среща представителите на студентските съюзи в Европа се обявиха против макдоналдизацията на висшето образование чрез категоричните твърдения: „*Студентът не е клиент; Образованието не е пазар; Университетът не е супермаркет*“. Образованието, поне за институциите, които се намират на първата образователна писта, е *публично благо*, което ангажира освен личния и обществен интерес, и затова задължение на държавата, като изразител и гарант на обществен интерес, е да упражнява контрол и да създава условия за неговото хармонично развитие. Образованието е връзка между обучавани и обучаващи, чрез която новите поколения имат възможността да осмислят опита на предходните поколения, с което се създават условия за получаване на нови резултати, които маркират пътя на човечеството в бъдещето.

Така отново се достига до представата за университета като един инструмент за трансмисия на известното знание и създаване на ново знание. Институции, изградени при строго съблюдаване на университетската идея за единство между преподаване и научни

изследвания, рядко осигуряват хоризонт за макдоналдизационните идеи. В страни, в които научният сектор не е развит в достатъчна степен или при страни в преход със стопански хаос и правен дефицит, където образователните цели не са избистрени с нужната пълнота, части от академичната общност лесно приемат заблудите на макдоналдизацията на висшето образование. Най-ревностните привърженици на пазарните подходи в образованието обикновено са хора с академични степени, но с незначителни собствени научни резултати, които в условията на масовизацията на висшето образование са получили убеждението, че образованието би могло да стане доходоносен бизнес.

Масовизацията на висшето образование е световно явление, което не подмина България. Докато, например през 1962 г., нашата страна е имала 85 000 студенти, сега, за учебната 2010/2011 година, България има¹¹⁾ 285 300 студенти, разпределени по специалности по особено неблагоприятен за бъдещето развитие на страната начин: за „бакалавър“ и „магистър“ най-много са студентите, които следват стопански науки и администрация (22,3 %), следват по брой студентите от техническите науки и професии (14 %) и науките за обществото и човешкото поведение (11,8 %). Несъмнено това са важни области, но с обслужващ характер – просперитетът на нацията в бъдеще, научните пробиви и иновационните решения са във връзка със студентите с аналитични нагласи на мисълта, в които креативната поведенческа функция доминира над репродуктивните възможности. Това са студентите, които търсят бъдещото си кариерно развитие в областта на математиката и природните науки (физика, химия и науките за Земята). Броят на тези студенти е драматично малък – 0,3 % за математика и статистика и 0,5 % за природните науки.

Проблемите на масовизацията на висшето образование са извън обсега на настоящата статия. Ако изобщо това ново развитие на висшето образование се споменава тук, то е, за да се каже, че масовизацията на този тип образование осигурява питателната среда, в която лесно избухват бурените на макдоналдизацията на висшето образование.

Все пак в допълнение две общи бележки за вече очертаващи се последствия от масовизацията на висшето образование заслужават внимание. Готови сме да приемем, че масовизацията на висшето образование е явление с положителен знак, защото по-широкият достъп до университетите е израз на демократизацията на обществото. Несъмнено това е вярно, без да е ново. Още през петдесетте години на XX век широкият

достъп на всеки американец до висше образование е ключов елемент в образователната политика на тогавашния президент Труман и това е довело, например, до бума в развитието на обществените колежи и нормативното осигуряване на третата образователна писта, на която те се намират. Днес този принцип се пренася и към по-долните образователни нива –затова американският закон за средно образование се казва „No Child Left Behind.”¹²⁾

Отрицателните ефекти, които поражда масовизацията на висшето образование са свързани с факта, че в системата на висшето образование постъпват хора, които при нормални условия нямат качествата да бъдат там. Това са студенти, но и преподаватели, защото масовизацията поражда и експанзия и нарастване броя на образователните институции. Тогава „фазите“ на студентите и преподавателите, монолитни преди, сега се разпадат на фаза на студентите и фаза на преподавателите и фаза на маргиналните студенти (Ghory & Sinclair, 1987) и фаза на маргиналните преподаватели. При разпадни процеси в средното образование броят на маргиналните студенти ще расте. Именно в допирната плоскост между фазата на маргиналните студенти и фазата на маргиналните преподаватели избуява уродливото явление на корупцията на висшето образование (Тошев, 2011в). Вторият особено вреден ефект е, че с масовизацията на висшето образование се увеличава полето на сурогатната наука за сметка на полето на истинската наука. Това става поради включването в научния сектор на хора, които нито имат подготовката, нито имат вътрешната дълбока мотивация да бъдат там. Именно те формират фазата на маргиналните преподаватели. Белег на науката е широката публичност на това, което е в нея – това е наука насочена „навън“. Сурогатната наука е насочена „навътре“ – авторите в нея не търсят широката публичност на това, което публикуват и за да избегнат оценката на анонимни и независими експерти публикуват в маргиналните литературни източници (Тошев, 2011а).

С масовизацията на висшето образование се засилва процеса на множение на висшите училища. Обратният процес се означава като *амалгамиране на институциите на висшето образование* (Chen, 2002; Lang, 2002). Сливане на висши училища се предприема, когато се осъзнае, че това ще повиши тяхната ефективност след ликвидиране на дублиращи звена и дейности. У нас вече има усещане, че броят на българските институции на висшето образование е твърде голям (има, обаче, държави с по-малко

население от нашата страна, но с повече университети – например в Монголия с 2,7 млн население има 178 университети и колежи). Всъщност проблемът не е в броя на висшите училища в България, а в това дали тези висши училища имат реален научен капацитет, за да реализират в нужната степен университетската идея за единство между преподаване и научни изследвания.

Заклучение

Подробният преглед на съвременното състояние на системата на висшето образование в България не е между целите на тази статия. Тук няма градиране на основните проблеми, пред които са изправени българските университети, нито се предлагат решения за преодоляване на възникващите затруднения и неудачи.

Основната цел на тази статия е по-скромна. Чрез нея се очаква академичната колегия и отговорните фактори в българското образование да бъдат убедени, че съществуващата мрежа на българските висши училища не се вписва добре в европейското и световното образователно и научно пространство. В същото време България със своята учебна и научна традиция и научните постижения на своите учени в миналото и сега заслужава достойно място в общото европейско образователно и научно пространство. За да се случи това е нужна реформа, вече неотложна, но не хаотична и имитационна, а реформа, която има зад себе си теория с ясни ориентири, които очертават нейната концептуална рамка, осъзната и приета от всеки, който е ангажиран с тази проблематика.

Всъщност основните ориентири на реформата, по които трябва да се постигне пълно съгласие са само два:

1. **Категорична замяна на модела на тесните специализации и квалификации с модела на широкопрофилната подготовка от университетски тип.** Това означава, че България трябва да изпълни поетите задължения по Болонската декларация за изграждане на общото европейско образователно пространство. Освобождаването на бакалавърската степен от тесните специализации и прехвърлянето им във втория и третия цикъл на висшето образование ще открие възможност за намаляване на срока на обучение в тази базисна за висшето образование образователно-квалификационна степен. Така ще спре засилващото се, особено в последните години, умножаване на специалностите

- на бакалавърско ниво. В организационен план това може да се случи при намаляване на постоянните щатове във висшите училища и въвеждане на временните научни позиции там.
2. **Категорично приемане на университетската идея за единство на преподаване и научни изследвания.** Тогава съществуват механизми и лостове, чрез които държавата може да постигне оптимизиране на университетската мрежа в България в интерес на институциите с доказан и признат в света научен капацитет.

БЕЛЕЖКИ

1. Доклад на Научен форум на Съюза на учените в България, 1 декември 2011 г.
2. (1939). *Разпис на лекциите за летния семестър на 1938-1939 учебна година*. София: Графия.
3. *ДВ*, бр. 200 от 5 септември 1936 г.
4. Наредба-закон за частните висши училища. *ДВ*, бр.80 от 12 април 1938 г. („не могат да се откриват частни висши училища по специалности, които съществуват във факултетите на Софийския университет, Варненската търговска академия и Висшето търговско училище в Свищов“; „дипломите, издавани от частните висши училища, не дават права на завършили висши учебни заведения и притежаващите ги не могат да заемат такива държавни, държавно-автономни и общински служби, за които се изисква висше образование“; „не могат да бъдат студенти в частните висши училища лица, които заемат държавна, държавно-автономна или общинска служба.“
5. Закон за висшето образование. *ДВ*, бр. 153 от 5 юли 1947 г.
6. <http://www.neaa.government.bg/>
7. <http://rectorsbg.zavas.org/>
8. Закон за висшето образование. *ДВ*, бр. 112 от 27 декември 1995 г. http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/law/zkn_vo.pdf
9. (1940). *Общ правилник за Университета „Св. Климент Охридски“ в София*. София: Унив. изд.
10. При всяка катедра, покрай титуляра – редовен професор, има извънредни професори, редовни и частни доценти, лектори и асистенти.
11. <http://www.nsi.bg/EPDOCS/Education2010.pdf>
12. <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf>

ЛИТЕРАТУРА

- Adler, M.J. Labor, leisure and liberal education. *J. General Education*, 6, 35-45.
- Altbach, P.G. (2004). Globalization and the University: myths and realities in an unequal world. *Tertiary Education & Management*, 10, 3-25.
- Birnbaum, R. (2000). *Management fads in higher education – where they come from, what they do, why they fail*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chen, D.Y. (2002). The amalgamation of Chinese higher education institutions. *Educ. Policy Analysis Archives*, 10(20), 14 April.
- Cohen, A.M. (2003). *The American community college*. New York: John Wiley.
- Gelber S. (2011). “City blood is no better than country blood”: the populist movement and admission policies at public universities. *History of Education Quarterly*, 51, 273-295.
- Ghory, M.J. & Sinclair, R.L. (1987). The reality of marginality: current state of affairs for marginal students. *Annual Meeting AERA*, 20-24 April.
- Gilman, D.C. (1881). The idea of the university. *North American Review*, 133, 353-367.
- Kuhn, T. (1959). *The structure of scientific revolutions*. New York: Hutchinson.
- Lakatos, I. (1970). Falsification and methodology of scientific research programmes. In.: Lakatos, I. & Musgrave, A. (Eds.). *Criticism and growth of knowledge*. New York: Cambridge University Press.
- Lang, D.W. A lexicon of inter-institutional cooperation. *Higher Education*, 44, 153-183.
- Lee, E. & Young, E. (2003). Pioneering the community college movement in Hong Kong. *Intern. J. Lifelong Education*, 22, 147-158.
- Newman, J.H. (1889). *Idea of a university*. London: Longmans.
- Panton, J. (2001). McEducation – and bits on the side. *Spiked*, 18 July.
- Ritzer, G. (1993). *The McDonaldization of Society*. Newbury Park: Pine Forge Press.
- Slater, R. (1999). La MacDonalizacion de la educacion. *Educacion*, 8(15), 21-37.
- Tulkki, P. (2011). The Finnish way to the information society: expanding engineering education. *European J. Eng. Education*, 26, 39-52.
- Weber, M. (1991). *From Weber: essays in sociology*. New York: Routledge.
- Бояджиева, П. (1998). *Университет и общество*. София: ЛИК.

- Димитров, Д. & Тошев, Б.В. (2001). Преди да е станало късно. 1. Реформата във висшето образование. *Стратегии на образователната и научната политика*, 9(2), 1-8.
- Славчев, Д. & Марков, А. (1940). *Просветно законодателство: Сборник от закони, наредби и правилници, които са в сила по Министерството на народното просвещение, с бележки по тяхното прилагане*. София: Казанлъшка долина.
- Тошев, Б.В. (2001а). Преди да е станало късно. 2. Либералното образование в България. *Наука*, 11(4), 8-13.
- Тошев, Б.В. (2001б). Към европейското пространство за висше образование. *Химия*, 10, 147-152.
- Тошев, Б.В. (2003а). Политическа икономия на висшето образование. *Посоки*, 5(4), 10-16.
- Тошев, Б.В. (2003б). Два образователни цикъла в българското висше образование – нормативно осигуряване и проблеми (с. 63-70). В.: Пенкова, Р. & Даскалова, С. (ред.). *Общество на знанието и образование за всички*. София: Национален институт по образование.
- Тошев, Б.В. (2004). Преди да е станало късно. 5. Дистанционното обучение в България и неговата алтернатива. *Стратегии на образователната и научната политика*, 12, 18-25.
- Тошев, Б.В. (2005а). Преди да е станало късно. 6. Гражданското образование в САЩ и Европа. *Стратегии на образователната и научната политика*, 13, 226-232.
- Тошев, Б.В. (2005б). Преди да е станало късно. 4. Макдоналдизация на висшето образование. *Стратегии на образователната и научната политика*, 10(3), 1-8.
- Тошев, Б.В. (2008а). Аксиомите на висшето образование. *Химия*, 17, 331-338.
- Тошев, Б.В. (2008б). Макроустойчивост и микроустойчивости в научния процес. *Bulgarian J. Science & Education Policy*, 2, 5-12.
- Тошев, Б.В. (2011а). Българският принос в световната наука и основни критерии за оценка на постиженията на учените. *Bulgarian J. Science & Education Policy*, 5, 137-162.
- Тошев, Б.В. (2011б). Научната компетентност – персонална и институционална оценка. *Критика и хуманизъм*, 36(1), 119-134.
- Тошев, Б.В. (2011в). Висшето образование в комунистическа България. *Bulgarian J. Science & Education Policy*, 5, 125-131.