

кого рода, одна из болезней – как чума или желтая лихорадка, от которой себя можно предохранить, можно добиться ее уничтожения на земном шаре, если будут приняты все необходимые санитарные меры. Каковы же эти меры? Как их открыть, испытать, применить? В познании болезни, в подробностях ее проявлений, ее распространения, в раз-

несении ее зародышей?» (цит. по: [14, с. 143]). Заканчивая статью, необходимо отметить, что поднимая в ней тематика и поставленные проблемы для своего раскрытия и решения требуют более значительного объема, чем журнальная статья. Поэтому автору пришлось упрощать позиции и заострять аргументацию.

Литература

1. Гоббс Т. К читателю. О теле // Избранные произведения: В 2 т. М., 1964. Т. 1.
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд. М., 1999.
3. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. М., 1991.
4. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: В 50 т. М., 1955–1981.
5. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. М., 1979.
6. Целлер Э. Очерк истории греческой философии. СПб., 1996.
7. Реале Дж., Антисери Д. Западная философия от истоков до наших дней. I. Античность. СПб., 1994.
8. Ясперс К. Духовная ситуация времени // Смысл и назначение истории: Пер. с нем. 2-е изд. М., 1994.
9. Шопенгауэр А. Мир как воля и представление // Шопенгауэр А. О четверяком корне... Мир как воля и представление. Т. 1. Критика кантовской философии: Пер. с нем. М., 1993.
10. Деррида Ж. Эссе об имени: Пер. с фр. Н.А. Шматко. М.; СПб., 1998.
11. Фуко М. Интеллектуалы и власть: Избранные политические статьи, выступления и интервью: Пер. с франц. С.Ч. Офертаса под общ. ред. В.П. Визгина и Б.М. Скуратова. М., 2002.
12. Чернышевский Н.Г. Очерки гоголевского периода русской литературы // Избр. философские сочинения. М., 1950. Т. 1.
13. Соловьев В.С. Три разговора о войне, прогрессе и конце всемирной истории // Сочинения: В 2 т. Т. 2. М., 1990.
14. Головнин Н.Н. О социологическом изучении войны // Социс. 1992. № 3.
15. Поппер К. Открытое общество и его враги: В 2 т. М., 1992.

*В. Рувинский*¹

ЭТНИЧЕСКОЕ ОГОРАЖИВАНИЕ В СОВЕТСКИХ И ПОСТСОВЕТСКИХ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКАХ²

Японское общество содействия науке и Высшая школа международного сотрудничества и развития, Хиросимский университет

Введение

В последнее время все больше и больше исследователей проблем этничности и национализма вновь обращаются к изучению вопросов межнациональных отношений в Советском Союзе. Одна из причин повышенного интереса кроется в том, что, зачастую, ключ к пониманию продолжающегося сохранения межэтнической напряженности на многих бывших советских территориях кроется в наследии советской национальной политики (см., например, [1]).

Как хорошо известно, в Советском Союзе только ограниченное число этнических групп получило право на высшую форму автономии, т.е. право

иметь свою союзную республику (пятнадцать в 1940 г. из более чем 120 официально признанных этнических групп [2, р. 5]). Эти этнические группы стали «титულлярными» в своих республиках. Другим этническим группам пришлось довольствоваться более низкими формами автономии в иерархии советской этно-территориальной структуры – автономной республикой, автономным районом или автономным округом (20 автономных республик, 8 автономных регионов и 10 автономных округов в 1940 г. [2, р. 5]). Более того, были и такие этнические группы, которым не удалось получить вообще никакого автономного статуса. В то же время те этнические группы, которые чувствовали себя ущем-

¹ Author is with Hiroshima University, IDEC, 1-5-1 Kagamiyama, Higashihiroshima, 739-8529, Japan; e-mail: vladruv@hiroshima-u.ac.jp

² Данная работа была выполнена автором при финансовой поддержке Японского общества содействия науке (исследовательский грант №. 16-5244).

ленными, никогда не прекращали попыток повысить свой статус, а иногда им приходилось предпринимать немалые усилия для того, чтобы сохранить тот статус, который у них уже имелся.

Политический вес того или иного языка был одним из наиболее важных индикаторов успехов этнической группы на этом обычно бескровном, но весьма своеобразном поле битвы, так как согласно советским политическим установкам язык считался «примордиализированной» характеристикой этнической группы: для того, чтобы считаться автохтонной этнической группой, а следовательно, получить желаемый статус, необходимо было продемонстрировать, что рассматриваемая группа непрерывно пользовалась своим собственным языком на протяжении исторически значимого временного промежутка. Кроме того, за исключением русских, все другие этнические группы в Советском Союзе должны были доказать, что у них есть свой собственный – уникальный – язык. Таким образом, задача состояла в том, чтобы найти исторически достоверную взаимосвязь между территорией, населенной этнической группой, и приписываемым ей языком. Успешное комбинирование презумпции непрерывного пользования языком и принципа первых поселенцев на рассматриваемой территории было залогом успеха усилий этнических лидеров по сохранению или повышению этнотерриториального статуса своей группы и, как будет показано в дальнейшем, явилось основной составляющей школьных исторических повествований в части, касающейся далекого прошлого этнических групп.

В данной работе делается попытка показать конфликтный характер этноцентричных повествований школьных учебников путем сопоставления содержания учебников по трем направлениям: во-первых, дается сравнение исторических повествований унифицированных учебников истории СССР с историческими версиями и тем, как история преподавалась на советских автономных территориях за пределами РСФСР; во-вторых, сравниваются между собой версии региональных историй, публиковавшиеся на местах в некоторых автономиях в советский период; и, в-третьих, анализируется содержание современных постсоветских учебников истории.

1. Этническое огораживание

Прежде чем приступить к рассмотрению собственно учебников, представляется необходимым объяснить, что именно понимается под этническим огораживанием. Использование термина «огораживание» для обозначения процессов, имевших место в СССР, призвано вызвать ассоциации с английским огораживанием XVIII в. в связи с тем, что процесс обезземеливания крестьян в Англии можно

рассматривать как случай одновременного исключения и включения: в процессе огораживания требовалось освободить землю от мелких крестьянских хозяйств, т.е. крестьяне исключались из круга владеющих землей, но в то же время сама земля и активы на ней включались в новый производственный процесс. Этническое огораживание также может быть охарактеризовано как одновременное включение и исключение: существовали нетитулярные этнические группы, которые исключались с рассматриваемой территории, но в то же время территория, контролируемая титулярной группой, и, зачастую, все население на спорной территории включались во вновь сконструированную «историческую общность». Таким образом, территория оказывалась этнически огороженной только одной группой.

Важно отметить, что в данной работе мы, прежде всего, будем вести речь о символическом включении и исключении, хотя имеется достаточно примеров того, когда за символическим огораживанием следовало насильственное выселение людей, принадлежащих к нетитулярным этническим группам. В случае с символическим этническим огораживанием, наличие отдельной идентификации у противоборствующей этнической группы в далеком прошлом оспариваемой территории полностью отрицалось, т.е. группа символически исключалась с территории, но в то же время само население включалось в состав территории, которая становилась этнически огороженной только одной группой.

На практике, в Советском Союзе, часто попытки применения таких аргументов, как непрерывное использование собственного языка в сочетании с принципом автохтонности приводили к возникновению двух взаимоисключающих версий этногенеза, притом, что в каждой из версий рассматривалось далекое прошлое обеих противоборствующих групп. Более того, каждая из версий давала историческое преимущество своей группе за счет другой группы и последняя оказывалась исключенной со спорной территории, которая становилась этнически огороженной только одной этнической группой. На рис. 1 схематически показаны подобные попытки взаимного этнического огораживания.

2. Обучение истории в школах советских автономий

Одним из важных аспектов попыток этнического огораживания, предпринимавшихся соперничающими этническими группами, может служить обучение этническим историям в школе. Например, в отличие от практики, существовавшей в отношении унифицированного учебника истории СССР, когда практически на всей территории Союза школьники использовали один и тот же учебник,

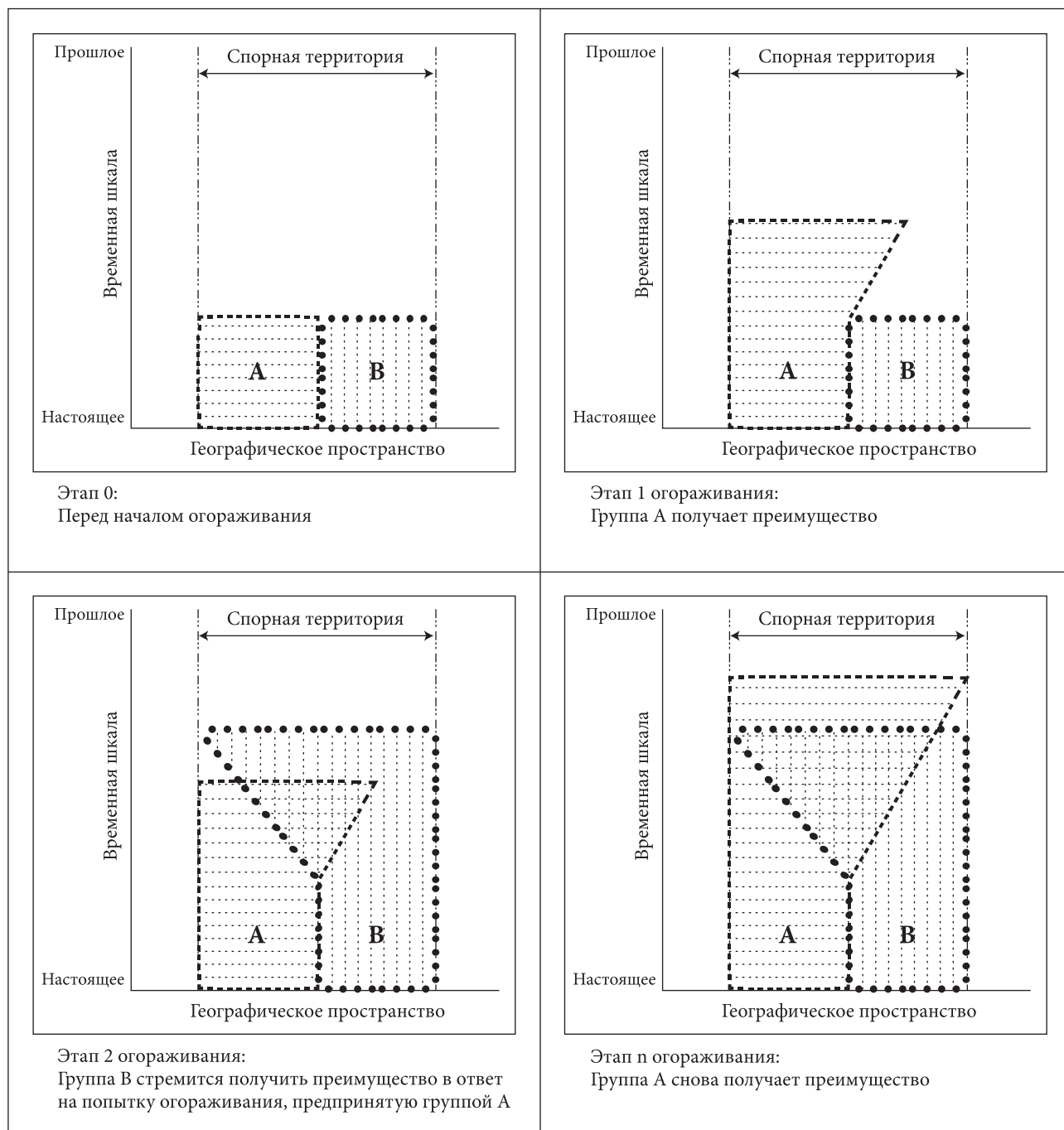


Рис. 1. Взаимное этническое огораживание

утвержденный общесоюзным Министерством просвещения, и старые учебники подлежали замене по всей стране как только публиковались новые [3, р. 80], учебники региональных историй утверждались республиканскими министерствами, и местные органы власти имели достаточно большую степень свободы в том, что касалось содержания учебников [4]. Обычно, эти учебники публиковались на титулярном или региональных языках, но издание на русском языке публиковалось или одновременно, или по прошествии небольшого времени.

Та часть учебника, которая рассматривала далекое прошлое территории, строилась на комбинировании принципа первооселенцев и презумпции непрерывного пользования языком. Из-за того, что историческое обоснование было важным элементом символического этнического огораживания, руководители на местах требовали от национальных историков искать в исторических источниках доказательства непрерывности пользования языком, приписываемым их этнической группе, на рассматриваемой территории.

Авторы методологических рекомендаций по обучению республиканским историям в Советском Союзе призывали учителей активно использовать на уроках дополнительный материал и допускали немало большую гибкость в планировании уроков по сравнению с – в целом – унифицированными учебными планами по истории СССР. Так, учителя республиканских историй имели большую свободу в выборе тем и методологии обучения, подборе экзаменационных вопросов и т.д., в частности по тем разделам программы, которые касались преподавания древней истории [4, с. 11].

В методических рекомендациях по обучению республиканским историям учителям рекомендовалось избегать дублирования тем курса истории СССР на уроках республиканской истории, в частности при прохождении разделов древней истории. На практике, это часто означало замену темы курса истории СССР на тему из древней истории определенного региона (республики). В этой связи редактор одной из немногочисленных в советский период публикаций по этим вопросам осторожно заметил, что на уроках истории преобладают темы, относящиеся к истории региона [4, с. 8–9].

Стоит также отметить, что, как известно, советская методология обучения истории в течение большей части прошлого века была нацелена на четкое усвоение упрощенных исторических объяснений школьниками. Будущих педагогов учили в вузах, что если исторические факты четко изложены и интерпретированы, то даже ученики начальной школы в состоянии понять самые сложные обобщения исторического процесса. Как следствие, на уроках в школах учителя фокусировали внимание школьников на единичных, но считающихся важными исторических фактах или событиях и давали упрощенные обобщающие объяснения характера определенных событий или процессов [5, р. 107]. Как следствие, изложение материала, в особенности относящегося к периоду древней истории, на уроках региональной истории было намного менее идеологизировано, нежели при рассмотрении более поздних периодов исторического развития. Вместо этого, данный материал подавался с позиций этноцентризма.

Таким образом, к настоящему моменту мы затронули два важных аспекта политической и образовательной системы СССР, которые необходимо знать, прежде чем пытаться анализировать школьные учебники истории: во-первых, мы предложили концепцию этнического огораживания и, во-вторых, показали, как происходило обучение региональным историям в СССР. В следующей части работы мы рассмотрим содержание некоторых региональных учебников советского периода, в частности тех учебников, которые публиковались на Кавказе. Бо-

лее детальный анализ учебников, опубликованных на Кавказе, дан в развернутой версии данной работы, публикуемой Издательством ТГПУ [6].

3. Этническое огораживание в советских школьных учебниках

В связи с тем, что статус этнической группы в советской системе этнотерриториального деления воспринимался как один из важнейших индикаторов политического благополучия той или иной группы, упоминание об изменениях статуса зачастую становилось немаловажной составляющей содержания школьных учебников, которые публиковались на местах. Например, единственное существенное различие между редакциями 1971 и 1973 гг. учебника географии Чечено-Ингушетии было в том, что в учебнике, опубликованном в 1973 г., под детальное описание изменений автономного статуса был отведен целый параграф [7, с. 3–4], тогда как в учебнике, напечатанном двумя годами ранее, не было детального описания процесса изменения статуса автономии.

Однако политика этнического огораживания наиболее четко прослеживается в описаниях далекого прошлого этнических групп, которые даются местными авторами. Возьмем для примера грузинские и абхазские учебники. Один из учебников по истории Грузии, опубликованный в советское время [8], открывается главой «Грузинские племена и их соседи», и действие происходит три тысячи лет назад. Авторы признают языковое разнообразие предков нынешних жителей Грузии, но привязывают лингвистически большинство древних обитателей к современному грузинскому языку и к общему «корню» «сплоченной грузинской нации». Так, упоминание абхазов в этой части учебника сделано в связи с описанием группы племен, большинство из которых проживало на соседних с Грузией территориях, но отнюдь не на территории современной Грузинской ССР. Иными словами, абхазы были лишены статуса первопоселенцев в Абхазии [8, с. 9].

Описывая степень политического влияния Картлийского царства (для грузин исторический образ Картлийского царства так же важен, как, скажем, для русских исторический образ Киевской Руси) на Западную Грузию (т.е. Абхазию), учебник также объясняет школьникам, что рост влияния Картлийского царства выразился, в том числе, в «культурно-этнической» унификации населения Грузии и что этот процесс имел место не только в области духовной и материальной культуры, но также и в том, что касается языка [8, с. 27].

В отличие от версий далекого прошлого Абхазии, пропагандируемых грузинскими авторами, абхазским авторам удалось связать древние местные элементы легендарной Колхиды с культурным на-

следием племен, которые населяли Малую Азию. Делалось это с целью объяснить этногенез абхазов так, чтобы расширить территорию, подконтрольную абхазам в далеком прошлом. Абхазские авторы утверждали, что племена с Малой Азии смешались с местным населением на территории современной Абхазии и передали последним свои более высокую культуру и язык. Все это, согласно учебнику, произошло не позднее II тысячелетия до н.э. [9, с. 12–19, 34–35]. Таким образом, авторы книги успешно осуществили этническое огораживание спорной с грузинами территории, символически вытеснив картвелов и оставив далекое прошлое исключительно предкам абхазов.

Важно отметить, что эти не всегда писанные «правила игры» в своеобразном этнотерриториальном соревновании в СССР, которые мы рассматривали выше, привели к появлению необыкновенно большого количества этноцентричной литературы, отражавшей борьбу между руководствами автономий по поддержанию или повышению статуса своих автономий в административно-территориальной структуре Советского Союза. Более того, когда политическая обстановка менялась, учебники требовалось переписать с тем, чтобы они отражали новую версию официальной истории той или иной этнической группы. Вследствие этого, попытки огораживания становились взаимными, а учебники региональной истории часто снабжали школьников, представляющих противоборствующие этнические группы, прямо противоположными толкованиями истории далекого прошлого спорных территорий.

Распад Советского Союза освободил руки авторов учебников в бывших советских автономиях, многие из которых стали независимыми (хотя и не всегда международно-признанными) государствами. С этого времени повествования целого ряда учебников стали отображать крайне односторонние версии этногенеза, привычно отрицая присутствие любой другой, отличной от (бывшей) титулярной, этнической группы в далеком прошлом рассматриваемых территорий. Кроме того, авторы учебников также привычно опираются в своих выводах на сочетание презумпции непрерывного пользования языком и принципа первопоселенцев в качестве основы сюжета. Ниже мы рассмотрим несколько постсоветских учебников с целью показать, как наследие советской политики этнического огораживания отражается в подходе к освещению этнических историй.

4. Этническое огораживание в постсоветских учебниках

В современных грузинских школьных учебниках истории и географии язык продолжает активно использоваться для привязки грузинской этнической

группы к историческому прошлому спорных территорий. Так, авторы русскоязычного издания учебника по географии для восьмиклассников [10], в дополнение к упоминанию географических названий на грузинском языке по всему тексту учебника, помещают карту, которая показывает распространение языков на Кавказе даже впереди политической и физической карт Грузии! Неудивительно, что на этой карте абхазский язык помещен в одну группу с грузинским [10, с. 5].

Автор другого учебника, начиная с утверждений о схожести языка Урарту с современным грузинским языком [11, с. 22–23], подчеркивает что картлийский (грузинский) язык служил лингва франка в Западной Грузии (т.е. на той территории, которая, согласно грузинской интерпретации, включает Абхазию) уже в IV–III вв. до н.э. [11, с. 26]. Вот поэтому-то, когда позднее, после многочисленных упоминаний о важности изучения происхождения и истории грузинского языка для грузин в наши дни, автор обращается к описанию основания новой государственной формации в северо-западной части Кавказа в конце VII в. н.э., школьники – по мысли автора – не должны удивляться, что это было не что иное, как «большое грузинское государство», основанное под именем «Абхазского царства» [11, с. 77].

Противовесом грузинской версии древней истории Абхазии выступают учебники, написанные абхазскими авторами (см., например, [11]). Авторы не скрывают от школьников, что имеется очень мало источников, которые могут пролить свет на вопросы абхазского этногенеза, но «здесь на помощь приходит [абхазский] язык» [12, с. 5]. Тем не менее они утверждают, что, «как широко признается», абхазский язык является одним из самых древних языков в мире [12, с. 6] и что этот язык является действительно автохонным по отношению к географическому пространству, занимаемому абхазами сегодня, подкрепляя свои выводы пространственными объяснениями из области исторической лингвистики, включая анализ абхазской топографии и лексикона. Однако главная идея главы легко угадывается там, где речь идет о том, что, несмотря на тот факт, что на современном Кавказе имеются две автохонные языковые семьи – северо-кавказская и картвельская, исторически эти семьи не связаны между собой [12, с. 7]. Таким образом, отвергаются любые лингвистически окрашенные утверждения о том, что Абхазия является исторически грузинской территорией.

В сегодняшней Российской Федерации, несмотря на формальное отсутствие деления страны по этнотерриториальному принципу, многие субъекты федерации унаследовали свою этническую композицию и административные границы с советского периода, т.е. когда они получили тот или иной авто-

номный статус в результате успешного этнического огораживания, предпринятого своей этнической группой. Более того, несмотря на то, что имеется значительный выбор учебников для обучения федеральному компоненту школьной программы истории России, создается впечатление, что большинство повествований в этих учебниках фокусируется на «русской истории России». Как точно подметил один из специалистов Российской академии образования, если сравнить общероссийские учебники истории с зеркалом, то многие из [этнических групп] в России попросту не находят в нем свое отражение [13, с. 62]. Неудивительно поэтому, что учителя истории в этих регионах России активно используют региональный компонент для обучения школьников этническим историям, а учебники, публикуемые на местах, зачастую имеют дело с историей только одной этнической группы – бывшей «титularной национальностью» бывшего автономного региона. В некоторых из этих учебников прослеживается четкая тенденция попытаться осуществить символическое этническое огораживание рассматриваемой территории.

Одним из примеров подобного символического этнического огораживания являются учебники, используемые для обучения региональному компоненту школьной программы по истории в Республике Адыгея [14, 15]. Авторы этих учебников призывают адыгейских школьников гордиться тем фактом, что имеется «большое количество подтверждений» существования в далеком прошлом территориально значительно большей Адыгеи. Описывая «исторические доказательства», авторы уделяют особое внимание широте распространения и непрерывности пользования адыгейским языком и существенно расширяют границы Адыгеи в прошлом, в которые оказывается включенной чуть ли не вся территория современного Краснодарского края и соседние территории Северного Кавказа. Таким образом, обширная территория оказывается символически огороженной адыгами.

Другим примером является учебник, опубликованный в Республике Коми [16]. Примечательно, что уже на первых страницах учебника говорится о важности языка для определения этнической принадлежности людей, которые населяли территорию в далеком прошлом. К этим объяснениям прилагается карта, которая иллюстрирует распространение уральских языков на значительной территории Северной Европы и к востоку от Уральских гор. Хотя учебник и допускает присутствие других этнических групп в «недавней» истории региона, утверждается, что только для коми эта северная земля яв-

ляется домом с незапамятных времен. Очевидно, что в этом учебнике территория становится символически огороженной коми.

Заключение

Можно найти еще немало свежих примеров попыток символического этнического огораживания в постсоветских школьных учебниках, в частности, в некоторых изданиях, вышедших в свет на Северном Кавказе, в Башкортостане и Татарстане, однако детальная оценка этих книг остается за рамками данной работы. Тем не менее и тот краткий обзор советских и постсоветских учебников, который был сделан в этой статье, кажется достаточным для того, чтобы сделать вывод о том, что наследие этнического огораживания ясно проявляет себя на бывших советских территориях. Исчезновение советских политических установок и догм все еще не привело к изменению подхода многих авторов к написанию учебников этнических историй.

Подводя черту под нашей дискуссией в данной работе, стоит отметить три основных момента. Во-первых, анализ как советских, так и постсоветских учебников показывает, что знание о далеком прошлом активно используется для определения современной этнической принадлежности. Во всех из рассмотренных в этой статье учебниках связь между «титularной» этнической группой и территорией выстраивается путем комбинирования аргументов непрерывного использования языка и принципа первооселенцев, и существенная часть подавляющего большинства повествований в школьных учебниках истории посвящена обсуждению лингвистических аргументов по отношению к исторической родине той или иной группы. Во-вторых, во многих случаях авторы ссылаются на одни и те же исторические события и лингвистические открытия; зачастую, единственное различие состоит в интерпретации. В-третьих, анализ описания далекого прошлого в советских и постсоветских школьных учебниках подтверждает правильность выбранного теоретического подхода к пониманию процесса установления этнических границ в Советском Союзе как попыток одновременного включения и исключения, другими словами, как «этническое огораживание». Сохранение «идеологии» этнического огораживания в подходе к написанию школьных учебников региональной истории в постсоветский период не должно оставаться незамеченным, так как попытки этнически огородить ту или иную территорию могут служить косвенным фактором в процессах, приводящих к росту межэтнической напряженности.

Литература

1. Studies in Ethnicity and Nationalism, Special Issue 2005: Nation and Empire.
2. Suny R. and T. Martin . "Introduction" to A state of nations: empire and nation-making in the age of Lenin and Stalin / Ed. by R. Suny and T. Martin. N.Y., 2001.
3. Wertsch J. Voices of Collective Remembering. Cambridge, 2002.
4. Кузин и др. Из опыта обучения истории союзной республики. М., 1979.
5. Medlin W. The teaching of history in Soviet schools: a study in methods / Eds. G. Bereday M and J. Pennar // The Politics of Soviet Education. N.Y., 1960.
6. Сборник докл. Междунар. конф. «Исследования мира и миротворческий дискурс в системе образования». Томск, 2007. (В печати).
7. География Чечено-Ингушской АССР. 5-е изд. / Под ред. В. Рыжикова и др. Грозный, 1973.
8. История Грузии: Учебник для 7–10 классов. 7-е изд. / Под ред. Н. Бердзенишвили. Тбилиси, 1973.
9. Очерки истории Абхазской АССР / Под ред. Г. Дзидзария. Сухуми, 1960.
10. География Грузии: Учебник для 8 класса средней школы / Под ред. Н. Беручашвили и Н. Элизбарашвили. Тбилиси, 1998.
11. История Грузии: Учебник для 8 класса русской школы. 2-е изд. / Под ред. Н. Асатани и М. Лордкипанидзе. Тбилиси, 1998.
12. История Абхазии: Учебное пособие / Под ред. С. Лакобы и др. Сухум-Гагра, 1993.
13. Бацын В. Школьное историческое образование в Российской Федерации в аспекте сопряжения федерального и регионального государственного образовательного стандарта // Материалы к семинару «Подготовка учителей истории для работы в поликультурной среде». Томск, 2005.
14. История Адыгеи с древнейших времен до конца XV в.: Учебник для 6 класса / Под ред. Н. Ловпаче и др. Майкоп, 2002.
15. Рассказы по истории Адыгеи: Учебник для 5-го класса / Под ред. Е. Шеуджена. Майкоп, 2002.
16. История Республики Коми: 7–11 классы / Ред. Рогачев и др. М., 2000.

А. Ниномия

НОВЫЕ СТРАТЕГИИ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ХИРОСИМСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Япония, 730-0053, префектура Хиросима, г. Хигаси Хиросима, Хиросимский университет

1. На пути к созданию полноценного исследовательского университета, занимающего лидирующие позиции в мире

Главная задача, стоящая перед Хиросимским университетом, состоит в том, чтобы в будущем занять лидирующие позиции в мире. Несмотря на то, что история данного университета показывает впечатляющий успех его деятельности в качестве высшего учебного заведения, глобальные изменения и усиление конкуренции в сфере образования требуют новых инновационных подходов к образованию и исследовательской работе.

Для Хиросимского университета задача стать одним из ведущих мировых университетов заключается в том, чтобы занять место среди 50 или 100 ведущих университетов мира в международных рейтингах. Для сравнения, Токийский университет видит свою цель в том, чтобы стать одним из 10 ведущих университетов в мире.

Под задачей преобразования Хиросимского университета в полноценный исследовательский университет понимается необходимость иметь хорошо сбалансированные программы по различным от-

раслям знаний, отвечающие уровню «Исследовательский университет категории I» согласно классификации Карнеги. Должна быть предоставлена возможность получения степени доктора наук по многим специальностям.

Для достижения цели стать одним из ведущих университетов мира необходимо выработать определенный стратегический подход. Например, Хиросимский университет должен продемонстрировать наличие новаторских исследовательских программ, схожих с теми, какие разрабатываются по программам СОИ (от англ. аббревиатуры SOE, Center of Excellence, или Центр Совершенства). Кроме того, должно быть существенно улучшено качество образовательных программ и должны быть упрочены международные позиции университета и уровень интернационализации.

В мире было предпринято несколько попыток оценить место того или иного университета в мировом рейтинге, среди которых заслуживают внимания нижеследующие:

– рейтинг 500 ведущих университетов по версии Шанхайского Жатонгского университета (Китай);