

Доклад на международной научной конференции
«Философия и образование в процессе трансформации культуры»,
посвященной 70-летию воссоздания философского факультета
в структуре МГУ им. М. В. Ломоносова

РАЗМЫШЛЕНИЯ О РЕФОРМЕ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В. В. Миронов (Москва)

С начала 1990-х гг., то есть уже более 20 лет, в России идет реформа образования. Сам факт длительности этого процесса, с одной стороны, говорит о сложности реформируемого объекта как части более общей социальной системы, а с другой – заставляет задуматься о том, почему реформа длится так долго и не является ли это признаком ее непродуманности, тем более что сегодня негативные следствия ее проведения выступают в явном виде*. Реформа, которая длится слишком долго, неизбежно превращается в свою противоположность, то есть в своеобразную контрреформу. К сожалению, это характерно вообще для развития реформ в России. На это обращают внимание многие исследователи, прежде всего экономисты, говоря о «чередующихся волнах реформ» [1] как особой специфической черте общественного развития реформ в России, начиная, пожалуй, с реформ Петра I. Именно в этом истоки все время возникающего термина «модернизация», который выступает как попытка связать два противоположных вектора развития. В результате «Россия на протяжении нескольких веков шла по пути неорганической модернизации или догоняющего развития. Но ни одна из ее попыток осуществить догоняющую модернизацию полностью не удалась, и если в технологическом и социокультурном плане историческая ситуация порой складывалась благоприятно, то задачи политической модернизации всегда оставались камнем преткновения для реформаторов» [2]. Начало модернизации, как правило, сопровождается идеологическим фейерверком обещаний и перспек-

© Миронов В. В., 2012

* В силу определенных обстоятельств мне приходилось неоднократно принимать участие в полемике, касающейся изменений в сфере образования, и даже делать определенные прогнозы. Более того, я испытываю уважение к тем людям, которые взвалили на себя ответственность за реформу российского образования, со многими из них мы достаточно часто общались, и это общение продолжается до сих пор. Думаю, что не все и не всегда определялось их личными теоретическими и практическими предпочтениями, и сами условия организации и проведения реформы оказались весьма непростыми.

Миронов Владимир Васильевич – заслуженный профессор Московского университета, член-корреспондент РАН, декан философского факультета МГУ им. М. В. Ломоносова, заведующий кафедрой онтологии и теории познания.
E-mail: info@philos.msu.ru

тив развития и умещается в достаточно короткий временной промежуток, после чего начинается очередной «откат», сопряженный с критикой неподготовленных реформ.

Это очень наглядно проявилось и в реформе образования. Для большинства учащихся, учителей и преподавателей образовательный процесс уже много лет проходит внутри постоянно изменяющейся системы, то есть в не стабильной и весьма некомфортной ситуации, значительно ухудшающей возможности их ориентации в образовательном пространстве. Нестабильность всегда сопровождается сменой и деформацией системы ценностей, что значительно влияет на духовное состояние личности, а значит, приводит к негативному воспроизводству данной ситуации в реальной жизни, а затем влияет уже и на саму систему ценностных предпочтений молодого поколения, вектор которых направлен в будущее. Когда длительность реформы стала запредельной, а результаты неопределенными, она очередной раз оказалась терминологически вписанной в более широкий процесс «модернизации». Причем сама модернизация носит «догоняющий характер» и представляет собой достаточно неопределенный комплексный процесс преобразования всей социальной системы в основном по западным моделям развития. При этом не всегда осознается тот факт; что процессы изменения должны учитывать не только общие тенденции развития, но и специфику собственной культуры. В противном случае модернизация превратится лишь в имитацию процессов преобразования, что часто и происходит. Навязываемые модели развития (будь то экономика или образование), не адаптированные к условиям страны, чаще всего приводят к прямо противоположным результатам. Общие идеальные (теоретические) цели и модели необходимым образом должны корректироваться конкретными социокультурными условиями, что позволит обеспечить устойчивость, своеобразие системы, ее сопротивление «растворению» в иной культуре.

В период реформ была серьезно деформирована система «школа–вуз», у которой и до начала их проведения имелись существенные недостатки, и от них вряд ли удалось избавиться к настоящему времени. В частности, так и не было принято решений по «связке» «вуз и освобождение от службы в армии», которая автоматически переводила очень многие верные шаги в направлении реформирования образования в коррупционную плоскость. Во многом именно этот аспект проблемы оказывал решающее влияние на мотивацию школьников, желающих получить высшее образование: число абитуриентов вузов в последние годы приблизилось к числу выпускников. Получение в школе знаний мотивировалось повальной подготовкой к поступлению в вузы, что особенно проявлялось в старших классах. На такую потребность обязательного поступления в вузы мгновенно отреагировал рынок, а именно рынок образовательных услуг, способствовавший в условиях почти полной бесконтрольности со стороны государственных органов всплеску возникновения новых вузов, многие из которых начали реализовывать программу обучения студентов на платной основе, не отвечая при этом необходимым параметрам качества подготовки специалистов. Это наглядно проявилось в связи с ухудшением демографической ситуации в стране, когда оказалось, что количество имеющихся

мест в вузах превышает количество абитуриентов. По словам министра образования Андрея Фурсенко, «на сегодняшний день ряд вузов оказываются попросту не заполнены студентами», а это значит, что речь идет не об отборе, а скорее о поиске тех людей, которых можно принять в высшие учебные заведения». Как отмечает министр, лишь «в 2009 г. впервые за последнее время стало увеличиваться количество первокурсников. То есть только через 10 лет начнется увеличение числа выпускников и начнется “заполнение вузов”» [3].

Понятие «модернизация» позволяет вписать реформу образования в некий общий, достаточно неопределенный комплексный процесс преобразования всей государственной и социальной системы. В самом общем смысле модернизация – это система реформ и преобразований, направленных на переход страны к развитому индустриальному обществу. Однако такое понимание модернизации представляется достаточно дискуссионным, ибо непонятна даже не столько ее цель (кроме фиксации пути общественного развития), сколько те «жертвы», в частности связанные с разрушением собственных культурных традиций, которые должна принести та или иная страна, вставшая на путь подобных преобразований. Россия в своей истории неоднократно испытывала на себе модернизационные перевороты, пытаясь подстроиться под ту или иную внешнюю модель развития, и, наверное, уже накопила достаточно много аргументов в пользу того, что процессы изменения должны вызревать изнутри, дабы быть понятными людям, которые живут в данной стране, в своей собственной культуре. Любое изменение, и тем более в условиях современной глобализации, должно не разрушать собственное культурное пространство, а соответствовать ему. В противном случае, будучи внешним процессом, системой навязывания неких теоретических моделей, модернизация превратится лишь в имитацию процессов преобразования и будет всегда готова, в зависимости от смены политической конъюнктуры, к новому «откату» назад.

Часто примером ранней модернизации в нашей стране называют реформы Петра I. Однако усилия этого великого реформатора и его попытки в течение короткого промежутка времени провести преобразования в России, взяв за основу иную, европейскую, модель развития, не во всем были успешными и натолкнулись на мощнейшее внутреннее сопротивление, когда во внешне заново выстроенной общественной системе (с выбритыми и одетыми по европейской моде чиновниками) легко угадывались старая система ценностей и традиционные мотивы поведения. На это позже обращал внимание Макс Вебер, исследуя бюрократию как необходимый элемент общественной системы на Западе, то есть в ее положительном значении. Бюрократ – это представитель государства и власти, «очищенный» от личных характеристик. Оценивая возможность появления такой бюрократии в России, социолог отмечает, что «очищенной» бюрократии в ней быть не может, она всегда будет носить личностный характер, то есть выступать не только от лица государства, но и от лица самого чиновника. Навязываемые модели развития (будь то экономика или образование), не адаптированные к условиям страны, чаще всего приводят к прямо противоположным результатам. Ряд исследователей отме-

чают в этой связи, что послепетровское развитие России представляло собой коррекцию (или контрреформу) петровской реформы, которая реализовывалась в отрыве от российских условий*.

Варианты модернизации в нашей стране, как правило, означали некий переход на западную модель развития. В политике это переход к демократическому устройству общества и к федеративному или региональному принципу распределения властных полномочий. В культуре это переход к плюралистичной и толерантной модели общества, основанной на распространении ценностей индивидуализма. Оба этих варианта не могли быть реализованы в России в «чистом виде» и всегда приобретали российскую специфику, часто доводя поставленные цели до своей противоположности. Эту мысль можно было бы подкрепить примером трансформации в нашей стране понятия «демократия». Но мне кажется, что в этом как раз нет ничего противоестественного, так как общие идеальные (теоретические) цели и модели необходимым образом всегда корректируются конкретными социокультурными условиями, нравится это кому-то или нет. Более того, именно такая «культурная» коррекция и может обеспечить устойчивость и своеобразие данной системы и ее сопротивление «растворению» в иной культуре, подавлению иными системами ценностей. Каждая конкретная культура всегда переосмысляет систему ценностей, будь то экономические модели или модели государственного устройства, в том числе часто подвергая сомнению сам вопрос о необходимости преобразований данного типа применительно к конкретной стране.

Таким образом, для России характерным является то, что модернизация реализуется «в виде чередующихся волн реформ» [1]. Это свойственно и процессам реформирования образования. Как правило, по всем направлениям реформирования формируются два полюса, или две основные модели развития, что характерно и для реформы образования как важнейшей части общего процесса модернизации.

С одной стороны, это «радикальный “либерализм”, защищающий права и свободы человека как основополагающие ценности современного общества» [1]. Причем такая «либеральная» модель может навязываться очень жестко, в том числе, как это ни парадоксально, значительно ограничивая свободный выбор людей в той или иной стране. Часто реализация такой модели осуществляется, как мы наблюдаем на примере событий недавнего времени в арабских странах, лишь с помощью военного вмешательства. Оправданием этому часто служит то, что данная модель выступает от имени некой абсолютной истины, которую, в конечном счете, все должны признать. В ряде стран, что характерно и для нас, в ходе реализации такого общественного устройства социальные проблемы большинства населения игнорируются.

С другой стороны, существует консервативное крыло, сопротивляющееся по тем или иным причинам реформам и выступающее с позиции не менее радикального «государственного патернализма, который якобы

* Князь Н. С. Трубецкой неоднократно выражал эти мысли в целой серии своих работ: «Европа и человечество» (София, 1920), «Об истинном и ложном национализме» (София, 1921), «Русская проблема» (Берлин, 1922); см. также: **Н. Я. Данилевский** Россия и Европа. М., 1991.

покровительствует “маленькому человеку”, однако пренебрегающий экономическими и политическими правами и свободами граждан и не позволяющий вызреть гражданскому обществу в целом» [1]. В результате процесс модернизации не идет по пути выстраивания компромиссного пространства проведения реформ, а наблюдается «устойчивое чередование реформаторских и контрреформаторских волн в развитии российского общества» [1]. В политике это реализуется как «чередование фаз усложнения политической системы, усиления ее дифференциации и фаз ее упрощения в рамках того или иного авторитарного либо тоталитарного режима, контролирующего основные политические институты и процессы в стране... Достигнув в ходе контрреформ предшествующего цикла крупных успехов в усилении власти, укреплении более или менее централизованного политического режима внутри страны и статуса великой державы во внешней политике, российское государство, играющее роль основного субъекта преобразований, теряет инициативу, впадая в “застой” и претерпевая ощутимые неудачи на международном уровне. Эта ситуация вынуждает к пересмотру и постепенному повороту государственного курса, стимулирует власть на реформы, призванные ослабить государственное закрепощение всех слоев общества внутри страны, разбудить задвленную частную инициативу, “оживить” общество в идейно-политическом плане, дать некоторую свободу рыночным отношениям и предпринимательству» [1].

Такого рода колебательные процессы определяют отношение к реформам как специалистов, так и большей части населения. Реформа не воспринимается как нечто позитивное, что одновременно отражает слабость политической системы. С одной стороны, реформаторам, как правило, не хватает жесткости и последовательности в проведении реформы, а с другой стороны, узкая экспертная база приводит к сужению самой модели реформирования, которая «отбрасывает» корректирующую критику оппонентов как нечто не заслуживающее внимания. Возникает множество противоположных оценок хода реформ, нарастает социальное напряжение. Это, в свою очередь, порождает неуверенность даже у реформаторов, что резко затягивает весь процесс реформирования. Как правило, внутреннее либеральное содержание модели реформы деформируется в некую модель непродуманных изменений ради изменений самих по себе, которые в буквальном смысле навязываются обществу и не получают достаточной поддержки. Реформы «всякий раз фатально не столько лечат, сколько калечат российское общество, раскалывают его, прокладывая дорогу очередному контрреформатору» [1]. Таким образом, модернизация протекает как волны реформ и контрреформ, которые решают краткосрочные тактические задачи, все время замедляя и оттягивая процесс решения задач стратегического плана, направленных в будущее*. Все вышесказанное распространяется и на реформу образования в стране.

* «Так, в результате реформ Александра I и контрреформ Николая I в России вместо дворянского государства возникло более приспособленное к изменившимся условиям бюрократическое государство, появилось сословие разночинцев, сыгравшее немалую роль в дальнейших политических событиях. В итоге реформ Алек-

Наряду со сложностью самого процесса проведения любых реформ в России необходимо также указать на социокультурные условия, в которых протекает и от которых зависит процесс модернизации в целом, причем не только в нашей стране, но и в большинстве стран мира.

В настоящее время происходит становление единой мировой системы во всех областях человеческой жизни – политике, экономике, культуре и т. д., которое часто обозначают термином «глобализация». С одной стороны, глобализация – это реализация целей капиталистического производства, то есть явление во многом экономическое. Ее сутью является создание общей экономической и производственной системы, основанной на усилении роли транснациональных взаимодействий, когда производство становится неким единым процессом, не разделяемым на национальные и культурные традиции. Это проявление, по сути, империалистического смысла развития капиталистического общества, который в последние годы несколько подзабыт и который заключается в доминировании не капитализма вообще, а какой-то одной его модели, навязываемой всему миру.

Транснациональный рынок, декларируя конкурентность как основной признак функционирования рыночного хозяйства, одновременно заинтересован в сохранении сложившейся конфигурации. Есть зоны экономики и технологии, куда другие страны не допускаются. А когда развивающиеся страны пытаются изменить данную конфигурацию, они получают жесткий отпор. Сегодня активно сопротивляться данной ситуации способен только Китай, что он и делает, причем все настойчивее. Представляется, что Россия, имея все геополитические и культурные предпосылки занять позицию Китая, теряет здесь свое влияние.

Одним из следствий глобализации становится стремительное расширение масштабов коммуникации, что позволяет говорить о становлении глобального коммуникационного пространства. По отношению к сложившемуся капиталистическому рынку это усиливает возможности транснациональных экономических взаимодействий, но одновременно таит опасности, размывая границы специализации стран. Возникает непредставимая ранее проблема контроля над рынком или, иначе говоря, проблема власти, когда сетевое сообщество может активно вмешиваться, претендуя на реализацию властных функций. Это неизбежно должно привести к формированию виртуальных властных структур, которые смогут оказы-

сандра II и контрреформ Александра III в России были созданы условия для начала индустриализации и усложнения политической системы. В результате реформ Витте–Столыпина и, казалось бы, полностью перечеркнувших их революционных и послереволюционных преобразований был осуществлен гигантский социальный и политический переворот – на месте сословного государства и во многом еще патриархального общества возникло новое государство, способное на форсированную индустриальную модернизацию, и обновленное бессословное (хотя и не бесклассовое) общество. Наконец, представлявшие непродуктивными реформы Хрущёва–Косыгина и контрреформаторский “застой” на деле привели к тому, что общество в России впервые стало урбанизированным, индустриальным, стимулированным к более динамичному развитию с опорой уже на весьма существенную политическую и социальную дифференциацию. Таким образом, эволюционная схема России отражает не движение по замкнутому кругу, как это иногда представляется, а постепенный прогресс в деле модернизации» [1].

вать существенное влияние на весь спектр транснационального рынка. Представляется, что в скором времени государство в силу невозможности приостановить развитие сетевых структур, базирующихся на новейших технологиях, попытается внедриться в них с целью контроля. Властные функции в этих условиях могут выполняться более жестко и оперативно на уровне как распространения информации, так и манипуляции массовым сознанием при внешнем сохранении видимости демократии. Возникает соблазн возможности наднационального управления миром, то есть формирования своеобразной Глобальной Империи [4].

В процессе глобализации присутствуют два противоположных вектора развития: с одной стороны, интеграционная составляющая, о которой мы уже говорили, а с другой – дезинтеграционная составляющая, порождаемая, в частности, агрессивным характером навязывания интеграции. Результатом последнего, в частности, становятся процессы «национальной дезинтеграции» [5]. Таким образом, ядром еще одного противоречия становится борьба между интегративными и дезинтегративными процессами, происходящими в мире. Процесс глобализации, ведущей тенденцией которого является интеграция мирового сообщества в единое целое, одновременно включает механизмы локальной культурной, национальной дезинтеграции (распадения, исчезновения), которые могут оказать разрушающее влияние на личность, вплоть до полной потери идентичности с собственной культурой. Результатом этого может стать растворение отдельных культур в суперкультуре американизированного типа*.

Глобализация пронизывает все уровни общественного сознания, носит агрессивный характер, даже если реализует свои устремления не в виде прямых военных действий. Более того, «мирная» глобализация оказывается даже более эффективной, ибо не вызывает прямого протеста, или, точнее, протест всегда запаздывает и часто начинается тогда, когда система уже трансформировалась и работает по иным законам. Агрессивность данного типа интеграционных процессов представляет собой, по меткому обозначению А. С. Панарина, угрозу всему жизненному миру человечества [5].

В этом смысле можно даже говорить о таком типе глобальной интеграции, как «интеграция-захват». «Мирная» глобализация захватывает реальные пространства без тех жертв, которые были бы возможны в результате прямого вмешательства.

В качестве примера политического апробирования процессов агрессивной глобализации данного типа можно рассматривать факт так называемого объединения Германии [6]. В соответствии с договоренностями о создании социального союза ГДР была включена в сферу действия законодательства ФРГ, что означало распространение всей правовой системы ФРГ в пяти новых федеральных землях. Оптимистам казалось, что это позволит достаточно быстро повысить эффективность использования экономических ресурсов, что, в свою очередь, приведет к резкому всплеску экономической активности: западный капитал «потечет» в новые земли,

* Слово «американизированный» в данном случае не несет в себе коннотации негативного отношения к США, а используется мною для обозначения доминирования системы ценностей, которая реализует себя за счет подавления других культур в силу научно-технического и экономического лидерства.

как грибы будут расти новые промышленные предприятия, возникнет огромный рынок труда.

Однако этого не произошло. Западному капиталу оказалось не выгодно идти в бывшую ГДР по законам ФРГ. Затрат больше, рентабельность ниже, а зарплата и пенсионное обеспечение должны соответствовать нормам ФРГ. К такой «жертве» единая нация оказалась не готовой. Путь «догоняющего развития» оказался невыполнимым, о чем, кстати говоря, предупреждал в 1991 г. Юрген Хабермас*.

Вместо того, чтобы сообща принять новую германскую Конституцию и создать общую республику на основе синтеза лучших сторон обоих государств, Германия пошла по пути «воссоединения» как упрощенного типа интеграции. Произошло не объединение двух стран как некий синтез лучших качеств обеих социальных систем, а подчинение одной системы (которая была определена как плохая) другой (которая позиционировалась как передовая). В результате на территории западных земель возникли трудности, связанные с перераспределением финансовых потоков, что сразу сказалось на социальных программах, традиционно сильных в Германии. Знаменитая модель социальной рыночной экономики Л. Эрхарда, воплотившаяся в ФРГ до объединения и считавшаяся в Европе эталоном развития общества, во многом стала разрушаться**. Культурная идентичность немецкой нации потерпела поражение перед глобальным экономическим сообществом***. Реализовался процесс «интеграции-захвата» даже без доли метафоричности данного термина, а мир потерял исторический шанс увидеть действительную «интеграцию-синтез» Запада и Востока.

Именно этот момент стал своеобразной точкой отсчета «отката» капитализма от уже достигнутых достижений «рыночного социализма», характерных для многих европейских стран. В Западной Европе, как по команде, начались аналогичные процессы «свертывания социальных программ, которые были во многом следствием конкуренции с исчезнувшими странами социализма. Стимулом для этого стал крах системы социализма. Социализм, как это ни странно, стимулировал проникновение его элементов в капиталистическое общество в виде становления «социального

* «Отказ от осознанного акта принятия новой Конституции препятствовал тому, чтобы объединение стало общим проектом. Вместо этого был принят вариант будущего в форме прошлого» [7].

** Как горестно и иронично воскликнул в 1990 г., отразив настроение большинства немцев ФРГ, известный писатель Патрик Зюскинд: «... Мне становится немного грустно при мысли о том, что больше не будет на свете невзрачного, маленького, нелюбимого, практичного государства - Федеративной Республики Германии, в которой я вырос» [8].

*** Экономическая практика ФРГ последних лет показала, что поставленная политиками цель выравнивания уровня жизни восточных немцев с западными оказалась иллюзорной. Более того, на уровне массового сознания в стране сегодня возникают совершенно невероятные ностальгические мотивы, вплоть до восстановления берлинской стены. «Опрос немецкого журнала "Штерн" показал, что 15 лет после легендарной мирной революции и падения Берлинской стены каждый пятый немец ничего против новой постройки этой самой стены не имеет. Неофициальная статистика добавляет к официальной, что каждый восьмой немец готов платить дополнительные налоги для восстановления Берлинской стены» [9].

рыночного хозяйства» как системы мер социальной защиты трудящихся. В результате не только внутри социалистических стран, но и в странах капитализма, реально существовала своеобразная конкуренция социальных программ в виде реализации перераспределения прибыли и направления средств на поддержание социального уровня трудящихся в условиях рыночной экономики. С крахом системы социализма эти «социалистические достижения» рыночного хозяйства также стали разрушаться, что позволяет говорить даже о крахе «социального рыночного хозяйства» (например, в Германии). Оказалось, что, с позиции большинства населения капиталистических стран, социалистическая система была необходима им не только как некий «устрашающий образ», но и как гарант реализации социальных требований в своих странах. Мировому рыночному хозяйству не удастся просто так отбросить «завоевания» социализма. Не случайно именно с этого момента в Европе вновь стал популярен марксизм и сама фигура Карла Маркса (который, правда, никогда и не исчезал из разряда культовых фигур на Западе). В условиях доминирующей рыночной экономики могут конкурировать различные экономические модели, но перестают конкурировать (или конкуренция минимизируется) социально-экономические составляющие, требующие в том числе и активной позиции государства по перераспределению прибыли и ее направлению на социальные потребности нуждающихся слоев населения. В результате происходит «возвращение» капитализма к своему классическому варианту, но с совершенно новыми возможностями монополизации рынка, а именно к глобальной монополизации, и, соответственно, к возникновению столь же глобальных форм дохода, что в ряде стран приводит к возникновению олигархического капитализма. Олигархический капитализм является формой реализации глобальных экономических отношений и ориентирован на получение транснациональной суперприбыли. Соответственно, его развитие провоцирует нарастание, с одной стороны, форм глобальных кризисов, охватывающих всю мировую систему, а с другой – форм протеста и борьбы, которые также объективно будут носить глобальный характер. Именно это уже становится источником мощных социальных конфликтов, которые в будущем будут нарастать, захватывая в свою орбиту большую часть населения. Но это, конечно, особая тема, которая ждет своего серьезного исследования.

Процесс глобализации, несмотря на всю его объективность, представляет собой сложное преобразование всей мировой системы, которое наряду с огромными преимуществами, связанными с возможностями координированного управления этой системой, одновременно несет опасности выбора унифицированных и упрощающих моделей интеграции, что может значительным образом трансформировать систему национальных культур. Необходимо понимать, что такого рода модификации не должны быть основаны лишь на экономической и политической составляющих. Нужно учитывать, хотя это сложнее, необходимость реализации иного типа культурного единства, основанного на учете разнообразия культур, что стратегически более выигрышно, так как обеспечивает гибкость системы, а значит, возможность решения более сложных задач.

Образование в рамках общекультурных трансформационных процессов оказывается в центре происходящих изменений. И это не случайно,

поскольку, с одной стороны, оно является системообразующей частью культуры, а не просто сферой услуг, как нам хотят доказать сегодняшние реформаторы и модернизаторы. С другой стороны, в систему образования или образовательную деятельность тем или иным образом втянуто большинство населения любой страны. Что касается нашей страны, то количество людей, имеющих отношение к этой сфере, в силу сложности встраивания индивида в образование весьма велико: кто-то учится, кто-то поступает, кто-то учит, кто-то платит за обучение. Как отмечал ректор МГУ В. А. Садовничий, в России, по официальным данным, около 40 млн человек так или иначе задействованы в сфере образования. По статистическим данным, в России насчитывается около 53,5 тыс. школ, из них более 34 тыс. сельских и более 19 тыс. городских. В школах работают 1,36 млн учителей. В 2010 г. в школах обучались примерно 13,36 млн детей [10]. Общее количество студентов на 2010 г. составляло 7 млн человек, а общее количество преподавателей – 341 тыс. человек [11].

Долгое время Россия имела, даже по признанию западных ученых и политиков, один из самых высоких в мире уровней образования, доставшийся нам в наследство от предыдущего периода ее развития. Именно образование могло стать фактором устойчивого экономического роста, способного вывести Россию в число наиболее развитых стран мира. Однако этого не произошло, как мне кажется, именно из-за той модели реформирования образования, которая была принята.

С одной стороны, реформа образования протекает по модели, описанной выше, которая всегда была характерна для России: через чередование процессов реформирования и контрреформы. Иначе говоря, сама модель реформы была не продумана, и поэтому ее исполнители бросались из стороны в сторону. Неподготовленность предлагаемых моделей, практически полное отсутствие их обсуждения с широким кругом общественности, экспертного сообщества изначально у самих реформаторов породили неуверенность. А это, с другой стороны, мешало необходимой жесткости проведения реформ.

Кроме того, обществу все время навязывалось представление, что есть группа «либералов», которые хотят проводить реформы, и группа «консерваторов» (прежде всего в лице Московского университета), которые реформы тормозят. При этом как-то уходил в сторону тот факт, что либеральные реформы, несмотря на огромную поддержку власти, тем не менее приобретали странный характер, осуществлялись непродуманно и с ошибками.

В результате за последние 15–20 лет в системе российского образования накопилось множество проблем, ставящих под угрозу сохранение высокого образовательного потенциала нации. Прежде всего произошло обесценивание понятия «образование». Обществу очень долго навязывалась идея, что критерием востребованности образованных людей может выступать только рынок, а значит, и развитие образовательных учрежде-

* Будучи категорическим противником ЕГЭ в том виде, в каком он реализуется у нас, я не очень понимаю, когда при принятии этого решения стали допускать разного рода исключения. Например, неучастие в так называемом периоде эксперимента с ЕГЭ ведущих университетов сразу поставило результаты этих экспериментов под сомнение, ибо большие вузы могли бы сразу изменить статистику, что позже и произошло.

ний должно отвечать на эти прямые запросы рынка, это привело к безудержному росту числа студентов, получающих высшее образование. По сравнению с 1995 г. их количество выросло в 2,7 раза, а их удельный вес в общем числе выпускников учреждений профессионального образования поднялся с 23 до 43 %. В 2004 г. на 10000 человек населения приходилось 480 студентов (в 1995 г. – 189, в 2000 г. – 327). На начало 2009/10 учебного года в Российской Федерации действовало 662 государственных и муниципальных высших учебных заведения, в которых обучалось 6,1 млн студентов. По сравнению с 2000/01 учебным годом число вузов увеличилось на 55 (на 9,1 %). Если к этому добавить филиалы (а это еще более 1,5 тыс. образовательных учреждений), то, по различным экспертным оценкам, в стране функционирует около 3500 вузов и их филиалов.

Учитывая, что огромную часть из них составляют вузы негосударственные, возникает диспропорция в подготовке специалистов, в частности резкий рост студентов, обучающихся по специальностям экономического, управленческого профиля, а также по юриспруденции. Начиная с 1995 г., прирост численности студентов высших учебных заведений составлял 7–15 % ежегодно, опережал демографические показатели и приблизился к естественному максимуму.

Трудно представить себе, что произошло бы в стране при сохранении таких темпов увеличения количества студентов. В этом смысле «помогла» изменившаяся демографическая ситуация, возникшая в стране как результат действия целого ряда негативных социально-экономических факторов. После 1992 г., когда был достигнут численный максимум населения страны – 148,7 млн человек, началось устойчивое снижение. По прогнозам демографов, которые были отражены в концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 г., «население России сократится к 2015 г. на 6,2 млн человек (4,4 %) и составит 136 млн человек, а к 2025 г. – 124,9 млн человек» [12, с. 149]. Соответственно, это изменяет динамику численности учащихся. Так, по отношению к 2005 г., когда был достигнут максимум обучающейся молодежи, ее численность уменьшится «в 2012 г. – на 2,7 млн, в 2016 г. на 2,9 млн, в 2020 г. – на 2,5 млн и в 2025 г. – на 1,3 млн человек» [12, с. 153].

Ожидается, что к 2014 г. «число студентов в России из-за неудовлетворительной демографической ситуации может сократиться вдвое по отношению к показателям 2006 г.», прогнозирует министр образования Андрей Фурсенко – Демография меняется катастрофически в худшую сторону. Через три-четыре года в стране будет вдвое меньше студентов, чем сейчас... уточнив, что речь идет о 700 тыс. студентов в 2012 г. против 1,3 млн в 2006 г.» [13].

Однако даже последствия «демографической ямы» уступают место отрицательным факторам, связанным с дифференциацией населения. Следствием такого положения являются процессы утраты идентичности людей, прежде всего молодых, со своей страной, отсутствие чувства любви к Отчеству.

Известно, что «за период с 1987 по 2005 г. из России эмигрировали примерно 30 тыс человек, работавших в отрасли “Наука и научное обслуживание”» [12, с. 200]. При этом, согласно оценке директора Института физических проблем имени П. А. Капицы академика А. Андреева, «из быв-

шего СССР на время или навсегда уехали около 40 % физиков-теоретиков высокого уровня и более 10 % физиков-экспериментаторов. По данным Национального научного фонда США, Россию с 1990 г. покинули 70–80 % математиков, 50 % физиков-теоретиков, работающих на мировом уровне. По экспертным оценкам, в последние 5–6 лет только по долгосрочным контрактам за рубеж выезжали не менее 100 тыс российских ученых, и не все из них в дальнейшем вернулись в свои научные и вузовские коллективы» [12, с. 200].

По социологическим опросам 2011 г., выехать «за рубеж на постоянное жительство хотели бы 21 % опрошенных (в 1991 г. их было 5 %), на работу – 20 % (было 13 %). Наибольший эмиграционный потенциал у 18–24-летних (39 %), высокообразованных респондентов (29 %), а также активных пользователей Интернета (33%). Большинство из тех 75 % россиян, которые не имеют желания покинуть родину, – это, в первую очередь, пожилые (93 %) и малообразованные (85 %) сограждане, а также те, кто не пользуется Интернетом (87 %)» [14].

В то же время, будучи объективными, эти условия по тем или иным причинам повлияли на ситуацию в стране, и их также можно было использовать для оптимизации ситуации в образовании. Именно в этот момент возникают предпосылки для своеобразной «переаттестации» вузов страны с целью определения их необходимого количества, но, главное, с целью ликвидации тех образовательных структур, которые не отвечают необходимым показателям предоставления качественного образования, решения проблемы дублирования непрофильных специальностей в вузах и т. д. Конечно, это не очень популярные меры, которые к тому же должны проводиться достаточно оперативно и жестко, но они в значительной мере могут оказаться верными в долгосрочной перспективе.

В стране по-прежнему острой остается проблема недостаточного финансирования образовательной сферы. Доля средств, выделяемых на образование, увеличивается несущественно. С 2001 г. она не превышает 12 % от общего объема государственных расходов. В результате обеспеченность бюджетным финансированием образовательных учреждений составляет, по разным оценкам, только 25–40 % от расчетной нормативной потребности. В связи с передачей в 2005 г. значительной части образовательных учреждений в ведение субъектов Российской Федерации объем расходов федерального бюджета на образование снизился. Несколько улучшил положение национальный проект «Образование», но вряд ли он является системным решением и скорее представляет собой форму перераспределения бюджетных средств в образовании. Кроме того, сама суть проекта требует обсуждения, так как она нацелена на прямую результативность, подкрепленную финансами, но есть отрасли образования, тесно связанные с фундаментальной наукой, которые могут развиваться лишь на основе долгосрочного бюджетного финансирования. Так, по заявлению В. В. Путина, «в целом на мероприятия федеральной программы развития образования (в 2011–2015 гг.) планируется выделить 137 млрд рублей, в том числе 53 млрд рублей из федерального бюджета и 67 млрд рублей – из бюджетов субъектов Федерации. За счет внебюджетных источников будет привлечено 17 млрд рублей» [15].

В нашем образовании в последние десятилетия постоянно увеличивается платный сектор, количество студентов в котором превосходит количество студентов, обучающихся на бюджетной основе. На платное обучение в 2011 г. поступили 110 тыс. человек, а на бюджет – 235 тыс. человек [16]. Таким образом, в 2011 г. в России насчитывается примерно 7,336 млн студентов, из которых 4,416 млн составляют студенты, обучающиеся за плату, а к 2015 г. при общем сокращении численности учащихся прогнозируется, что количество платных и бюджетных мест в вузах будет приблизительно одинаковым*. При этом происходит рост цен за обучение, особенно в крупных городах. Идеологи реформ постоянно навязывают общественному сознанию мнение, что тенденция роста доли платного образования – это общемировая линия либерального подхода к образованию, и к этому нас призывают стремиться. На самом деле все обстоит прямо противоположным образом. В Европе в большинстве стран (может быть, кроме Англии) высшее образование остается в основном бесплатным, а в ряде стран это закреплено на уровне основных законов**. Введение платного образования здесь проводится очень плавно, и сама плата за обучение остается весьма незначительной по меркам нашей страны (табл. 1, 2). Например, в Германии, это приблизительно 1000 евро за год. При этом сюда входит и так называемый регистрационный взнос, на основании которого студент пользуется достаточно серьезной системой льгот (включая транспорт и питание в студенческих столовых, оплата за которые не превышает установленной невысокой суммы). Тем не менее в самой Германии население постоянно протестует против системы платного образования, рассматривая его введение как угрозу доступности образовательных услуг для всех слоев населения. Есть и китайский вариант решения проблемы. Здесь все высшее образование платное, но сумма оплаты остается весьма невысокой. При этом имеется развитая система льгот, которая позволяет освобождать студента от оплаты, например, в случае выбора непопулярной, но востребованной государством специальности (табл. 1).

Таблица 1

Стоимость обучения в разных странах мира [18]

Страна	Стоимость обучения в год, в национальной валюте
Россия	RU B 50000 – 350000
США	USD 5 000 – 39 000
Канада	USD 5 000 – 35 000
Австралия	AUD 10000 – 20000
Великобритания	£3 000 – 4 000
Ирландия	£900 – 15 000
Германия	€ 1 000
Швейцария	CHF 680 – 1 000
Франция	€ 180 – 500

* «...К 2015 году общая численность учащихся вузов сократится до 5,484 млн, в том числе 2,842 млн на бесплатных местах и 2,642 млн – на платных» [13].

** Например, в Финляндии – стране, которая по многим показателям считается лидером европейского образования.

Безусловно, в рамках рыночной экономики платное образование должно присутствовать, но государство обязано предъявлять жесткие требования к его качеству и, как мне представляется, либо устанавливать некую ценовую планку, либо развивать систему образовательных кредитов, что в нашей стране осуществляется очень слабо, да и условия таких кредитов не позволяют ими пользоваться достаточно широко. В силу несовершенства современного рынка капитала (об этом говорят ученые-экономисты Всемирного банка, которых вряд ли следует считать сторонниками идеи равенства возможностей) в обществе ограничены возможности населения в получении «необходимых займов для учебы в вузах, что мешает поступлению в вузы достойных, но малообеспеченных лиц» [18, с. XXI]. На сегодняшний день лишь несколько наиболее богатых стран мира могут дать такие относительно дешевые кредиты, охватив ими чуть более 10 % своих студентов (Австралия, Канада, Швеция, Великобритания и США). Представляется, что государство могло бы взять на себя расчет по процентам кредита за учащихся, которые либо блестяще учились, либо пошли на специальности, которые необходимо развивать в стране. Это было бы дополнительным стимулом и к учебе, и к развитию тех отраслей образования, которые по тем или иным причинам оказались непопулярными. В нашей стране, где независимо от формы обучения выпускник вуза получает государственный диплом, это особенно важно, в том числе и для признания качества этого диплома за рубежом. Кроме того, необходимо понимать, что негосударственные вузы, которые в первую очередь отвечают на запросы рынка, вряд ли будут развивать «тяжелые» фундаментальные специальности, требующие значительного вклада в обеспечение такого образования. Неслучайно открытие негосударственных вузов по фундаментальным областям науки, даже при финансовой поддержке частного капитала, является чрезвычайно редким событием.

Таблица 2
Стоимость обучения в ведущих вузах мира [18]

Вуз	Позиция в рейтинге обучения QS-THESES 2010	Стоимость обучения (на 2011 г.)
Кембриджский университет, Великобритания	1	USD 19700 – 47000
Гарвардский университет, США	2	USD 18700 – 40000
Высшая Политехническая школа Цюриха, Швейцария	18	USD 1200
McGill University, Канада	19	USD 15000 – 24500
Мюнхенский технический университет, Германия	58	USD 1800
МГУ имени М.В. Ломоносова (экономический факультет), Россия	93	USD 9700 – 10000
Сорбонский университет, Франция	186	USD 375 – 1500
ВШЭ (специальность «Экономика»), Россия	451 – 500	USD 12900

По данным Росстата, на начало 2009/10 учебного года в России насчитывалось 452 негосударственных образовательных учреждения высшего профессионального образования. Основные направления подготовки специалистов в этих вузах – экономика, финансы и налоги, менеджмент, юриспруденция, культура и искусство, сервис, международные отношения, журналистика, педагогика. Характерно, что в этом есть определенный смысл. Студенты таких вузов не ставят перед собой задачи получения фундаментального образования. Гораздо более важным для них является овладение некоторыми практическими навыками, которые помогут им при дальнейшем устройстве на работу. Согласно статистике и проведенным опросам, «половина юных россиян не работают по полученной профессии, а каждый пятый взрослый человек в стране вообще никогда не трудился по своей специальности. Как выясняется, для хорошего трудоустройства важно владение набором определенных знаний и навыков, среди которых лидируют “знание иностранного языка” и “уверенное использование современных информационных технологий” (более 40 % респондентов). Далее следуют “хорошие коммуникативные навыки” (39 %), “готовность работать в команде” (27 %), “обладание приятной внешностью” (25 %) и “наличие здоровых амбиций” (22 %)» [12, с. 125]. Однако исследования также показывают, что на работу успешнее устраиваются выпускники государственных вузов. «Так, например, принятых на работу выпускников негосударственных вузов при равном числе закончивших на 20 % меньше. Особенно заметно различие по бюджетникам государственных вузов и выпускникам негосударственных – первые в два раза чаще устраиваются на работу по полученной специальности» [12, с. 125].

Организация высшего образования только на основе частных инвестиций не нацелена на производственные и промышленные задачи, которые необходимо решать для развития страны. В основе частного образования лежит прежде всего идея его рыночной рентабельности, то есть получения прибыли, и деформированной системы доступности такого образования лишь для людей, имеющих необходимые средства. В результате такое образование реализует лишь одну сторону образовательного процесса – оно отвечает индивидуальным запросам личности, при этом забывается, что образование должно приносить выгоду всему обществу, а не только его отдельным членам. В образовании обязательно должна присутствовать мощная государственная составляющая, оптимизирующая и стимулирующая приток студентов в те сферы, которые не всегда могут представляться интересными индивиду, но которые необходимы государству. Поддержка образования, связанного с фундаментальными науками, особенно важна, так как большинство новейших технологий являются результатом фундаментальных научных исследований, проводимых в университетах, а инновационные технологии способны увеличить производительность труда в масштабах всего общества, а значит, повысить качество жизни и, как следствие, снизить имеющуюся социальную напряженность.

Можно сказать, что государство все дальше уходит из сферы образования, при этом в рамках реформы нам все время навязывается идея о том, что так происходит во всем мире. Как отмечал еще в 2002 г. В. А. Садовничий: «Мы живем в новой экономической системе. Образование должно

учитывать механизмы спроса и предложения. Вместе с тем, как показывает опыт всех стран с рыночной экономикой, государство делает все возможное для приоритетной поддержки образования» [19, с. 34]. Конечно, поиск дополнительных источников финансирования образования всегда был актуален для образовательной системы любой страны, но ни одна из развитых стран не отказывается от государственной поддержки образования. На начало XXI в. три ведущих страны в области образования имели бюджетное финансирование выше 80 % (Германия, Франция и Великобритания). США являются единственной из стран с развитым образованием, где уровень бюджетного финансирования ниже 50 %. До 70-х гг. XX в. СССР лидировал вместе с США по расходам на образование. «В отмеченный период в нашей стране на образование отпускали из бюджета 10–12 % национального дохода. К 1980-м гг. СССР потерял лидерство по этому показателю, и к 1985 г. расходы на образование составляли 6 %, а в 1995 г. – 3,6 % расходной части бюджета, в том числе на высшее образование – 2 %» [20– 21]. В настоящее время в России бюджетное финансирование образования давно уже опустилось ниже общеевропейского показателя. В нашей стране расходы консолидированного бюджета на образование в 2004 г. составили 593,2 млрд рублей, или 3,5 % валового внутреннего продукта, что на 0,6 процентного пункта больше, чем в 2000 г. В 2004 г. основная доля расходов на образование приходилась на бюджеты субъектов Российской Федерации и местные бюджеты – 79,5 % (в 2000 г. 82,3 %). Расходы бюджетов субъектов Российской Федерации и местных бюджетов на начальное профессиональное образование от общей суммы расходов на этот вид образования составили 31,6 %, на среднее профессиональное образование – 48,1 %, на высшее профессиональное образование – 6,7 %.

Следствием этого является недопустимо низкая оплата профессорско-преподавательского и учительского труда. Несмотря на то что в целом по стране зарплаты учителей поднялись до 18,4 тыс. рублей, даже эта сумма не дотягивает до уровня средней зарплаты в РФ (по данным Росстата, средняя зарплата по стране в августе 2011 г. составила 23 тыс. рублей в месяц) [22]. Эта тема странным образом вообще выпадает из проводимой реформы образования, как будто здесь все обстоит благополучно*. В уже процитированном докладе Всемирного банка указывается, что государственная поддержка высшей школы должна нарастать, и обозначаются принципиальные причины опасности перехода образования преимущественно на негосударственное финансирование. «Исходя из опыта индустриальных стран, учитывавших вклад образования в обеспечение экономического роста и социального единства страны, можно сказать, что общий уровень инвестиций в образование должен составлять от 4 до 6 процентов валового внутреннего продукта (ВВП). При этом расходы на высшую школу, как правило, составляют от 15 до 20 процентов всех расходов на государственное образование» [18, с. XXIII].

Наша страна отстает не только в реальном финансировании образования, но даже в тех проектах и моделях, которые предлагают хотя бы дове-

* При реформировании полиции в нашей стране было сразу указано, что зарплата здесь будет повышена до 30–40 тыс. рублей в месяц, тогда как при делящейся уже более 20 лет реформе образования о зарплате вообще не упоминают.

сти его до уровня выживаемости. «Для восстановления эффективной системы высшего образования в России бюджетный вклад нужно увеличить к 2011 г. до 1 % ВВП (включая 0,15 % ВВП дополнительных расходов на исследования), а к 2015 году довести до 1,3–1,4% ВВП (на университетскую науку – до 0,3 % ВВП)... Все это позволит вывести ресурсное обеспечение высшего образования («расширенного» за счет прикладного бакалавриата) на уровень, соответствующий странам-лидерам – свыше 2 % ВВП [23]. Лишь последние пару лет в этой области образования наметились позитивные изменения, но сама тенденция ухода государства из образования остается доминирующей.

В результате описанных процессов в обществе происходит постепенный переход от преобладающих ранее представлений об образовании как о благе за счет государства к взгляду на образование как на услугу и предмет чисто экономических отношений. Такое представление характерно для «большой части экономически активного населения. Вместе с тем в обществе еще не установился необходимый уровень доверия между акторами системы образования – государством и населением, вузами и предприятиями и отдельными работниками или будущими специалистами» [24, с. 13]. Отказ от государственной политики в образовании чреват серьезными социальными последствиями, связанными с нарастанием дифференциации населения в условиях, когда образование перестает выполнять функцию «социального лифта», позволяющего малоимущей части населения «прорваться» хотя бы в средний класс.

Особые проблемы возникли в сфере гуманитарного образования, что особенно важно, учитывая радикальное изменение всей системы ценностей в нашей стране. У нас по-прежнему сохраняется «идеологический вакуум», то есть отсутствует система национальных ценностей и приоритетов, которые поддерживаются большинством населения страны. Сложившиеся ценностные ориентации, регулирующие социальные действия граждан, были разрушены. Новых жизненных ориентиров, способных увлечь массы своей идеей, героикой, общество не выработало. Это можно обозначить как состояние «гуманитарного кризиса», который, по оценкам специалистов, проявляется в распространении асоциальных норм поведения, росте преступности. По данным ВЦИОМ, «если в СССР в 1987 г. на 100 тыс. жителей было совершено 639 преступлений, то в 1999 г. – более 2000. В 1988 г. было зарегистрировано 2 млн 600 тыс. преступлений, в 1999 г. – более 3 млн ... Уровень убийств в России (1995) был в 3,1 раза выше, чем в США, и в 43,4 раза выше, чем в Японии [25, с. 17–18]. Ситуация, когда «рост нищеты выдается за завоевание демократии, упадок производства – за структурные реформы, война – за наведение конституционного порядка [25, с. 18]. Оказывает негативное влияние на психологическое состояние населения, порождая неуверенность, страх и ощущение бессмысленности жизни. Заместитель председателя Комитета по образованию Государственной Думы, президент общества «Знание» России Олег Смолин отмечает, что «Россия занимает 1-е или 2-е место в мире по уровню преднамеренных убийств, числу курящих детей и подростков, смертности от самоубийств среди подростков, числу сирот; количеству абортов и материнской смертности, по объему потребления героина и спирто-

содержащей продукции, объемам торговли людьми и производства порнофильмов» [26]. Соответственно в образовательной сфере эта общая ситуация находит выражение в том, что гуманитарное образование начинает рассматриваться не как фундаментальное, требующее глубокого изучения законов общественной жизни и человека, а как нечто поверхностное и легкодостижимое. Это реализуется в открытии все новых и новых гуманитарных образовательных структур, часто основывающихся на принципах быстрой и облегченной процедуры выдачи диплома.

Необходимо понимать, что фундаментальное образование не сводимо лишь к математическому или естественнонаучному, поскольку фундаментальными областями могут быть и гуманитарные, и социально-экономические науки. Сегодня более чем когда-либо появилась потребность в установлении новых взаимосвязей между естественными и гуманитарными науками, отвечающих общемировым интегративным тенденциям. Социология, экономика, управление, политология сегодня уже не могут обойтись без математических расчетов и моделей. Одновременно, согласно своему определению, гуманитарные науки прежде всего как совокупность наук о человеке становятся очень востребованы обществом, так как гуманность является одним из важнейших принципов сосуществования культур и народов, обеспечения диалога между культурами, религиями и отдельными людьми. Именно сегодня мы можем ставить вопрос о гуманитарной безопасности человека, опираясь на негативный исторический опыт, который обобщают наши ведущие философы и историки. Гуманитарное образование должно не только давать человеку набор знаний, но и способствовать формированию мировоззрения, способного воспринимать состояние общества как сложной системы, развивающейся по соответствующим законам. Для решения сложных задач современности недостаточно потенциала узких профессионалов, стране нужны люди с широкой культурой и мышлением.

Российские аналитики отмечают, что в основе проводимых реформ национальных систем высшего образования все в большей степени учитываются экзистенциальные аспекты жизни человека, связанные не только со знанием, но и с переживанием мира, с выработкой норм и принципов своего существования в нем. Это необходимо связано с развитием философской культуры человека; с пониманием того, что знание не может быть свободно от ценности и морали. На первый план выдвигается задача не просто поддержки гуманитарных наук, а задача фундаментальной гуманизации всей системы образования, в которой необходим учет человеческого фактора. В этом отношении особую значимость приобретают сегодня отечественные традиции философии образования. К сожалению, реформа образования в стране стала скорее негативным, чем позитивным фактором развития, обнажив накопившиеся проблемы и не предложив эффективных мер для их решения. В результате, как было сказано выше, происходит неизбежное чередование реформенных и контрреформенных шагов. При этом контрреформа не должна рассматриваться как нечто сугубо негативное, а, скорее, как реакция (может быть, излишне жесткая) на недостаточную продуманность и согласованность реформ.

Еще одной особенностью реформы образования выступает то, что она происходит в рамках процесса глобализации. Более того, образование в определенном смысле оказывается в центре трансформационных процессов современной культуры [27, с. 127–136]. Современные тенденции, реализуемые в процессе модернизации образования в России, представляют собой составную часть мирового процесса глобализации и наряду с преимуществами создания единого образовательного пространства угрожают национальным особенностям образовательной системы, разрушая ее качество. В мире идет процесс экономизации образования, которая рассматривается как важнейшее условие экономического роста. Появляется даже термин «когнитивный капитализм», связанный с когнитивной экономикой, а общество определяется как общество, основанное на знании (*Wissengesellschaft* – у немцев или *societe de la connaissance* – у французов). Вновь вспоминают К. Маркса, который задолго до этого говорил о перерастании знания в самостоятельную производительную силу. Образование начинает рассматриваться как фактор устойчивого развития. Не случайно последний экономический кризис сопровождался, например, в США, не уменьшением, а, напротив, увеличением бюджетного финансирования образования, что является одним из механизмов преодоления кризиса. Значительную роль для выхода экономики страны из кризиса Президент США Обама отводит именно сфере образования: «... Образование – вопрос экономического значения». В период экономического кризиса «единственная и наиболее важная вещь, которую необходимо сделать, – это быть уверенными в том, что у нас есть система образования мирового класса, доступная для каждого» [28].

Сегодня уровень образования населения является важнейшим фактором устойчивого развития любой страны. Как отмечают специалисты ОЭСР, «темпы базового долгосрочного роста экономики в странах ОЭСР зависят от поддержания и расширения базы знаний... Сравнительные преимущества стран все меньше и меньше определяются богатством природных ресурсов или дешевой рабочей силой и все больше – техническими инновациями и конкурентным применением знаний... Экономический рост сегодня является в такой же мере процессом накопления знаний, как и процессом накопления капитала» [18, с. 7–8].

Однако экономизация образования – это не его коммерциализация, как это иногда трактуется в нашей стране. Коммерциализация – это когда от образования хотят получить, прежде всего, быструю отдачу в виде финансовой прибыли за счет безудержного расширения сектора платного образования. Для страны – это тупиковый вариант, который неизбежно будет работать по законам рынка, а значит, развивать те сферы образования, которые оказываются рентабельными. К тому же, учитывая условия становления рынка в нашей стране, это способствует резкому понижению качества образования и во многом является отложенной продажей диплома о высшем образовании. Экономизация образования (в противовес коммерциализации) в первую очередь рассматривает образование как важнейшую часть общего экономического механизма страны не с позиции получения прямой прибыли, а с позиции долгосрочных следствий развития образования, которые впоследствии могут дать несравнимую с пря-

мой коммерциализацией выгоду, основанную на внедрении открытий и инноваций, связанных прежде всего с достижениями в фундаментальных науках. С позиции прямой коммерциализации не нужны ни классическая филология, ни знание латинского или древнегреческого языка, ни умение разбираться в философских проблемах, ни даже теоретические разделы физики или чистая математика. Эти дисциплины не дают прямой выгоды. И часто, выступая от имени реформ, предлагается «свернуть» такие дисциплины или значительно сократить их. Если мы говорим об экономизации процессов образования прежде всего как о серьезной поддержке его государством, то мы должны понимать, что в этой сфере не может быть лишь прямой коммерческой выгоды, что образование затратно по существу, ибо касается совершенствования человека и общества, а это, в свою очередь, может обеспечить их благосостояние и устойчивость. И вот на этой устойчивой базе можно ожидать действительного, но не мгновенного эффекта от фундаментальных научных открытий, которые могут обеспечить и фундаментализацию инновационных процессов.

В нашей стране в какой-то момент реформирование структуры образования пошло по коммерческому варианту, для этого достаточно просто посмотреть на вновь открываемые коммерческие учебные заведения, среди которых очень трудно обнаружить такие, в которых преподавательский процесс базируется на фундаментальных дисциплинах, что, как было отмечено, уже привело к понижению качества образования.

В основу идеологии процесса модернизации была положена задача либерализации прежде всего системы управления образованием и приведения ее механизмов в соответствие с новыми социальными и экономическими условиями. Фактически это была политическая постановка вопроса, которая достаточно мало опиралась на мнение экспертов. В результате само понятие либерализма было проинтерпретировано достаточно узко с одновременным автоматическим отнесением (часто сопровождающимся соответствующей политической оценкой) всех тех достижений, которые имелись в российской системе образования, к некоему негативному процессу, обозначенному как административная модель образования. Даже психологически многие представители профессорско-преподавательского состава оказались в странной ситуации. Фактически необходимо было (может быть, и в неявном виде) отказаться от всего того, что они осуществляли в своей деятельности ранее, и перейти к предлагаемой либеральной модели, которая трактовалась весьма узко и широко не обсуждалась.

В результате центральной идеей модернизации стал отказ от принципа фундаментальности, характерного для системы классических университетов. Следует отметить, что в любой развитой стране и сегодня ориентированность на фундаментальные знания является обязательной характеристикой классических университетов. При критике (и часто справедливой) негативных черт административной модели (жесткость управления, закрытость для изменений, ориентированность на военно-промышленный комплекс, присутствие в гуманитарных дисциплинах единой идеологии и т. д.) были отброшены и позитивные ее характеристики, в частности одни из самых главных – учет интересов государства в образовании, доступность образования для всех и т. д. Декларировалось разви-

тие самостоятельности вузов. Однако в условиях недофинансирования это мгновенно фактически привело к распродаже или к сдаче в аренду государственного имущества. Часто вузам это приходилось делать для того, чтобы обеспечить «выживание» профессорско-преподавательского состава. Кроме того, появилось огромное число структур, обеспечивающих подготовку востребованных рынком специальностей. Даже в этот момент еще можно было поддержать государственные вузы, дав им возможность занять свое место в подготовке таких специалистов. Но вышло печально известное постановление, запрещающее государственным вузам набирать студентов, обучающихся за плату, в количестве, превышающем 20 % от плана приема. Оно было позже отменено, но вред нашему юридическому и экономическому образованию нанесло огромный, ибо появились возможности либо для возникновения параллельных (достаточно непрозрачных) структур, либо для открытия «новых» учебных заведений, многие из которых оказались весьма невысокого качества. Затем было предложено отказаться от самого понятия «образовательный стандарт» и от регулирования процесса разработки образовательных программ со стороны Министерства образования. Постулировалось, что регулятором открытия и существования образовательных программ должны стать потребности общества, в том числе и система самого рынка образовательных услуг. Но обществу в лице властных структур просто некогда было этим заниматься в силу наличия массы других первостепенных проблем. Главным регулятором стал рынок образовательных услуг, что лишь усилило деформацию системы образования и ее откат от нацеленности на фундаментальную науку. Соответственно в этой модели государство финансирует не образование как таковое в целом, а лишь те проекты, которые представляются наиболее предпочтительными, исходя из задач рыночной экономики и приоритетов конкретных людей, принимающих соответствующие решения. Однако эти предложения не были реализованы полностью, в частности из-за сопротивления образовательных структур, которых обвинили в консерватизме (прежде всего классические университеты), но которым удалось хотя бы относительно сбалансировать образовательную систему.

Далее возникает идея, что развитию образования в стране мешает коррупция в вузах. И вместо того чтобы бороться с причинами этого явления (в том числе на тот период и с нищенским существованием преподавательского состава вузов), был предложен механизм «ЕГЭ – ГИФО (государственные именные финансовые обязательства)». Модель была очень красивой. Она должна была изменить систему финансирования, создать условия для того, чтобы вузы начали бороться за абитуриентов, но, главное, ее распространение должно было покончить с коррупцией в сфере образования. По результатам ЕГЭ должно было осуществляться подушевое финансирование вузов. Однако в своем первоначальном варианте, даже в качестве предлагаемой модели, механизм не сработал. И, хотя позже от этой системы остался только ЕГЭ без ГИФО, все предостережения, которые высказывались в тот период, лишь подтвердились.

Прежде всего ЕГЭ не покончил с коррупцией, а лишь перевел ее в иную плоскость, в том числе и на уровень ответственности региональных чи-

новников, которые вряд ли являются наименее коррумпированной частью населения. Более того, те финансовые средства, которые сегодня государство выделяет для обеспечения «чистоты» ЕГЭ, могли бы с большим, наверное, успехом обеспечить «чистоту» приема в вузы в его классическом варианте. Обществу вновь была навязана идея о том, что экзамены типа ЕГЭ являются чуть ли не всеобщей мировой практикой. Это не соответствует действительности, ибо даже в тех странах, где присутствуют схожие формы проверки знаний учащихся школ, они не являются единственной формой приема в вузы, представляя собой, в лучшем случае, лишь часть общей системы.

В чистом виде ЕГЭ как единственное условие поступления в вузы сохранился только в Египте и Китае, причем китайская модель введения этого экзамена также подвергается критике в своей стране. Мы уже не говорим об опыте европейских стран, например, Франции и особенно Германии. В последней гимназическая система образования, обеспечивающая запись в вузы, кардинальным образом отлична от признания какого-то одного экзамена, а включает в себя массу параметров оценки знаний ученика. При этом следует учесть, что в гимназию попадают около 30 % учащихся школ, а остальные прерывают школьное образование на низших ступенях и сразу в вузы поступать не могут. Наконец, если уж речь шла о борьбе с коррупцией, необходимо было разорвать цепочку «вуз–армия», ибо понятно, что огромное количество абитуриентов идут в вуз не в результате мотивированного выбора, а для того, чтобы избежать службы в армии. Вместо того чтобы развивать стимулирующие средства, например, в виде системы льгот для поступления в любые вузы после службы в армии, предоставили эту льготу тем, кто в вузы поступил, в том числе на платной основе. Это резко повысило коррупционную емкость ЕГЭ. По данным ВЦИОМ, «не приходилось лично сталкиваться с подтасовками при сдаче ЕГЭ как большинству россиян в целом (84 %), так и тем, у кого есть дети школьного возраста (86 %). Однако, несмотря на отсутствие личного опыта, россияне демонстрируют установку на то, что подобные случаи – скорее общая практика (49 %), нежели единичные случаи (32 %). Для сравнения: год назад мнение по этому вопросу было спорным (33 и 37 % соответственно) (2011 г. сравнивается с 2010 г. – В.М.)» [29].

Кроме того, введение ЕГЭ (на что обращалось внимание) в качестве единственного критерия приема в вуз повлияло на мотивированность поступления в высшие учебные заведения. Это ярко проявилось в первый год приема, когда абитуриенты подавали заявления сразу в десятки вузов и на совершенно разные специальности.

И, наконец, одним из главных долгосрочных последствий введения ЕГЭ может стать разрушение системы школьного образования, основанного на передаче знаний. Дело в том, что из-за деформации процесса поступления в вузы в нашей стране, когда почти 100 % школьников участвуют во вступительном марафоне, обучение в старших классах вместо получения достаточно широкого спектра знаний по разным дисциплинам неизбежно превращается в «натаскивание» на выполнение заданий ЕГЭ. Определенное значение здесь имеет и характер самого ЕГЭ: «обыкновенный диктант гораздо лучше выявляет грамотность, изложение – навыки письмен-

ной речи, а сочинение - способности к суждению и самостоятельному мышлению. Как уже не раз доказали талантливые учителя литературы и вузовские преподаватели, система подсчитывания баллов ЕГЭ такова, что можно успешно его сдать, будучи едва ли не абсолютно безграмотным. Дети, лишь вставлявшие буквы в пробелы, перестают видеть даже границы слов. Типичная ошибка в диктантах студентов МГУ такова: «не знаю» [26].

Кроме того, проведение ЕГЭ в такой огромной стране, как наша, имеет дополнительные трудности. В условиях небольшой страны, когда такой экзамен можно проводить фактически в одном или немногих центрах, «чистота» экзамена может быть обеспечена. В условиях России это невозможно. Кроме того, опять же из-за неравномерности и неравности условий жизни людей в разных регионах система образования также значительно дифференцирована. Поэтому качество «одинаковых» оценок по результатам ЕГЭ на самом деле объективно сильно отличается, так как за этими оценками стоит и дифференциация уровня подготовки учителей, и разница возможностей учеников получать те или иные знания. В результате установка на справедливость, наличие которой декларировалось как основное преимущество ЕГЭ перед другими способами проверки знаний выпускников, оборачивается своей противоположностью – несправедливостью, когда в вузы по результатам «высоких» оценок ЕГЭ принимаются абитуриенты, уровень знаний которых ниже, чем у участвующих в конкурсном отборе абитуриентов, имеющих более «низкие» оценки по ЕГЭ.

В соединении с ГИФО идея ЕГЭ имела некоторый экономический смысл, и ее можно было бы обсуждать. Однако и здесь был ряд спорных моментов. Прежде всего имеется в виду готовность и возможность государства осуществлять финансирование вузов в том объеме, который соответствовал бы установленным нормативам: чем выше баллы по ЕГЭ у принятых в вуз абитуриентов, тем больше средств на их обучение выделяется государством, то есть речь идет о той сумме, которая должна быть направлена в вуз после того, как абитуриент стал студентом. Далее следует сказать о более скрытой ситуации – о зависимости выделяемых финансовых средств от ЕГЭ, а значит, о возможности манипулирования количеством выделяемых мест в вузах и корреляция их в соответствии с изменением экономической ситуации в стране. Во многом, даже без ГИФО, эта проблема остается актуальной. Например, известно, что в первый год поступления в вузы по итогам сдачи ЕГЭ была дана негласная установка подходить к проверке не слишком строго, дабы не вызвать скандалов в начале кампании. Но затем критерии стали более жесткими, и это дало иные результаты, а значит, скандалов избежать не удалось. Но главное, оказалось, что процессом приема можно манипулировать и при внешней декларации доступности образования оказывать влияние на строгость критериев, а значит, как следствие, на количество поступающих.

Идея ГИФО рухнула почти сразу, после того как были опубликованы данные Министерства образования и группы реформаторов о выделении финансовых средств на реализацию данной идеи. Приведем таблицу с предлагаемыми вариантами (в последней колонке указана сумма, которая была утверждена Правительством РФ) (табл. 3).

Таблица 3

Варианты выделения финансовых средств в рамках программы ГИФО

	Радикальный вариант , в тыс . руб .	Умеренный вариант , в тыс . руб .	Утвержденный вариант на 2002 г .
А+	18,7	13,3	9375
А	10,6	10,6	7500
Б	5,3	5,3	3750
В	2,7	4,3	3000
Г	0,0	0,0	750

Как мы видим, даже радикальный вариант предполагал сумму ниже 20 тыс. рублей, что было значительно ниже того, что было установлено в стремительно развивающемся платном секторе образования, стоимость которого в стране, особенно в столице, ряде регионов и ведущих университетах, была значительно выше. А уж утвержденные в итоге суммы просто не подлежат комментарию.

В результате критических выступлений общественности сумма была скорректирована и при утверждении вплоть до 2010 г. по категориям приобрела усредненный вид, близкий к умеренному варианту. В специальном аналитическом докладе Министерства образования, посвященном результатам введения ЕГЭ, было отмечено: «В эксперименте приняли участие 6 вузов из трех субъектов Российской Федерации: Республики Марий Эл, Чувашской Республики, Республики Саха-Якутия».

Финансовые обязательства получают лица, выдержавшие испытания в форме ЕГЭ по всем предметам, необходимым для поступления в высшее учебное заведение. Действующей нормативной базой эксперимента установлено, что финансовые обязательства дифференцируются по категориям. На период эксперимента устанавливаются пять категорий финансовых обязательств.

Были утверждены следующие годовые величины ГИФО на 2002 г. в соответствии с их категориями (рублей) [30, с. 44].

- I категория – 14500;
- II категория – 5000;
- III категория – 3900;
- IV категория – 2800;
- V категория – 1200.

Были подведены итоги набора и установлено, что на основе финансовых обязательств было принято 14256 человек. В том числе на бесплатной основе принято более 8 400 человек, что составляет 59 %.

Из всех граждан, принятых на основе ГИФО, имели (%):

- I категорию – 8,0;
- III категорию – 37,5;
- IV категорию – 10,8;
- V категорию – 4,7.

Эти лукавые цифры [30, с. 44] также требуют комментария. Они частично оправданы тем, что финансовая ситуация в стране была тогда не самой благополучной. Тем не менее анализ показывает, что повышение

суммы для первой категории было проведено за счет резкого понижения финансирования других категорий, особенно второй. Это была своеобразная проба «финансового манипулирования», которая сразу указывала, что абитуриентов первой категории не должно быть слишком много. Итоги экспериментального приема это и подтвердили. Кстати, это также любопытно: в эксперименте принимало участие незначительное число вузов, но, главное, в нем не участвовали ведущие вузы, что статистически поставило «чистоту» эксперимента под сомнение. Если уж реформаторы были уверены в правильности данной модели, то в первую очередь необходимо было обязать участвовать в эксперименте ведущие вузы.

Несмотря на уверенную констатацию того, что «по результатам первого этапа эксперимента значительно увеличивается объем финансирования расходов вузов по статьям, обеспечивающим исполнение финансовых обязательств по сравнению с тем, что было бы выделено этим вузам по тем же статьям, если бы они не принимали участие в эксперименте» [30], несколько неожиданно в документе указывается ряд недостатков, которые говорят о многом. Эти недостатки фактически показывают, что, несмотря на все заверения Министерства образования, выделенные суммы даже не приблизились к реальной оплате затрат на образование. Более того, в том же документе говорилось, что «финансовое обеспечение категорий ГИФО оказалось завышенным; установленные интервалы приведенных сумм баллов по категориям ГИФО излишне либеральны» и т. д. [30]. Возникло то самое противоречие между Министерством финансов и Министерством образования, о котором предупреждали эксперты, причем определяющую роль стало играть первое из них. Реально в те годы это означало, что в ситуации нехватки финансовых средств, даже в пределах столь мизерных в масштабе страны сумм, идея в таком ее виде реализована быть не может. Многие, в том числе сторонники идеи ГИФО, начинают от нее отказываться. В некоторых вузах, согласившихся на эксперимент и получивших, таким образом, соответствующие небольшие деньги, возникла ситуация, когда руководство этих вузов вынуждено было доплачивать за обучение студентов из внебюджетных средств, что было признано незаконным и квалифицировано как нецелевое использование финансов.

По результатам первого этапа эксперимента по использованию ГИФО в 2002 г. Минобразования России предполагалось осуществить ряд мер, направленных на корректировку его хода в 2003 г. В результате на 2003 г. были утверждены еще меньшие суммы ГИФО, в том числе и для первой категории (рублей):

- I категория – 12500;
- II категория – 7200;
- III категория – 3000;
- IV категория – 2000;
- V категория – 700 [31].

Красивая теоретически идея и рассуждения реформаторов о том, что чем лучше абитуриент сдаст ЕГЭ, тем большую сумму он принесет в вуз и благодаря этому в совокупности будет превышено бюджетное финансирование, полностью провалились. Ответственность попытались возложить

на критиков данной идеи, которых обвинили в консерватизме и прочих грехах. Более того, в 2008 г., когда началась очередная волна критики ЕГЭ, сторонники данной идеи стали указывать, что отказ от идеи ГИФО – это контрреформа образования, результат лоббизма классических университетов. Стали говорить о том, что если бы были выделены соответствующие суммы, реформа состоялась бы. Но при этом назывались суммы нынешней ситуации, соответствующие суммам платного образования в ведущих университетах. Однако выше было показано, какие суммы предлагали в тот период сами реформаторы, и становится очевидным, что суммы, до которых сейчас подскочила плата за обучение в ведущих вузах страны, объективно не могли и не могут быть выделены государством. Прекрасно ответил в те годы В. П. Колесов (декан экономического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова) журналисту газеты «Известия» на вопрос о том, что плохого в ГИФО: «Проблема в том, что один раз с большим трудом государство деньги соберет... и бездарно их раздаст. А в другой раз их не хватит: средства-то не увеличиваются (их будет меньше еще и за счет издержек, возникающих в результате так называемых транзакций). Те же самые бюджетные деньги будут еще более тонким слоем размазываться среди вузов (рост вузов и студентов уже никак не контролируется). “Халявный” подход к этим деньгам будет увеличен. На самом деле задача реформы в том, чтобы сделать ресурсное обеспечение образования более прочным [32].

Расчеты на одного студента не соответствовали реальным затратам вузов, а уж тем более университетов. Кроме того, выяснился и ряд других обстоятельств: в Высшую школу экономики и Российский университет дружбы народов, которые перешли на эту систему, в первый год не приехали от 30 до 40 % уже поступивших по результатам ЕГЭ студентов. Ибо реформаторы не учли, что проживание в Москве также требует денег, которых у детей, поступающих из других регионов, может просто не хватать.

Таким образом, во-первых, был сделан первый шаг по переводу процесса образования, особенно образования фундаментального, «тяжелого», связанного с затратами на лаборатории, практику и пр., из плоскости поддержки государством в плоскость самокупаемости, которую легче достигнуть в востребованных рынком профессиях. Не учитывалось, что потери в области фундаментального образования, которые неизбежны в этой ситуации, через десяток лет могут оказаться несоизмеримо ощутимее, в том числе и в финансовом смысле.

Во-вторых, фактически данная модель реформы означала массовый переход к платному образованию. Связано это с тем, что выделяемые суммы ГИФО оказались весьма незначительными. В результате наметился еще один парадокс. Оказалось, что суммы, выделенной под ГИФО, не хватает для поступления в известные вузы, в которых стоимость обучения значительно выше. В обществе это поняли не сразу. Но пункт 10 постановления правительства РФ от 13.02.2002 гласил: «Если стоимость обучения превышает размер финансового обязательства, он (обучающийся. – В. М.) заключает с вузом договор на свое обучение и вносит разницу между стоимостью обучения и величиной финансового обеспечения финансового

обязательства». В результате возникла ситуация, когда абитуриенты, не имеющие возможности доплачивать (а таких оказалось достаточно много), даже если они очень хорошо сдали ЕГЭ, фактически «отрезаются» от ведущих вузов страны. Более того, большая вероятность, что они понесут свой ГИФО в слабые вузы с меньшим размером оплаты, тем самым поддерживая именно такие вузы. А это еще и дополнительный источник неравенства, ибо для абитуриента из богатой семьи такая разница не является существенной, даже если он поступает со слабым результатом или просто по контракту.

В-третьих, система ГИФО давала возможность бесплатного обучения только тем, кто получит при тестировании в школе высший балл. Остальным в любом случае пришлось бы платить в зависимости от своего балла, вплоть до 100 % от стоимости учебы. Причем подразумевалось, что это положение нельзя изменить за все время обучения в вузе, даже если, предположим, студент будет учиться блестяще. Все будет определено раз и навсегда при сдаче выпускных экзаменов в школе.

В-четвертых, введение ГИФО сразу же отсекает огромное количество юношей и девушек от возможности получения высшего образования. И не тех из них, кто не способен учиться, а тех, кто закончит обыкновенные, «непродвинутые» школы (каких у нас большинство, особенно в селе), и чьи родители не смогут нанять репетиторов. Образование, как здесь уже было отмечено, перестает в такой ситуации выполнять функцию «социального лифта», предоставляя за счет его доступности возможность участвовать в процессах мобильности любому человеку. Это может стать источником личных человеческих трагедий и еще больше обострить общественные противоречия. Для оправдания выдвигается тезис о разделении образования на массовое и элитарное. Неполноценное массовое предназначено для большинства граждан России, а качественное элитарное – для финансово обеспеченной верхушки, что во многом и осуществилось, особенно в центральных регионах страны и в Москве. В конечном счете это грозит снижением общего образовательного потенциала общества и утратой ранее занимаемых позиций в науке.

Наивным выглядел тезис о борьбе с коррупцией, не говоря уже о некрасивом и огульном обвинении руководства вузов и фактически всего преподавательского состава в злоупотреблении служебным положением. Сегодня ясно, и это уже находит свое фактическое подтверждение, что такая борьба с коррупцией приводит лишь к появлению новых коррупционных схем и к переходу на более высокий бюрократический уровень. Представляется, что вряд ли современные чиновники – это «наиболее чистая» часть образовательного процесса. Ситуация еще более усугубляется тем, что в регионах показатель уровня сдачи ЕГЭ становится частью показателя эффективности работы губернаторов.

Таким образом, ЕГЭ в совокупности с ГИФО как новый механизм отбора абитуриентов в вузы и их финансирования оказался экономически затратным. Так, сумма средств, выделяемых из федерального бюджета на проведение ЕГЭ в 2001–2004 гг. составила около 1,8 млрд рублей. А учитывая то, что эти деньги выделялись на эксперимент и что в штатном режиме нагрузка падает на регионы, можно сделать вывод, что такая мо-

дель реформирования со всех позиций является весьма неэффективной. Кроме того, объективность результатов ЕГЭ вызывает много вопросов, в том числе и в связи с ростом коррупции на уровне чиновников и общеобразовательных учреждений.

Сегодня трудно себе представить, что могло бы произойти, если бы не было «консервативного» сдерживания, которое само по себе не является чем-то негативным [33]. Примером «результативности» реформ может быть нынешняя ситуация с ЕГЭ, когда общество буквально «проснулось», хотя о возможных последствиях предупреждали ученые и представители образовательных структур на протяжении последних десяти лет*. После серии скандалов самого различного типа стали говорить о необходимости усиленного контроля, который в нашей стране, наверное, всегда будет нужен, но он мог бы быть очень хорошо осуществлен за истраченные деньги и в рамках традиционной модели отбора студентов в вузы. Столь же неэффективными могут оказаться и попытки создания неких «независимых» комиссий, ибо тогда прозрачность данного экзамена будет еще ниже, а решения будут принимать непонятно по каким принципам отобранные чиновники.

Вторым главным звеном модернизации образования стало вступление России в так называемый Болонский процесс, что означало переход к единой для всего образовательного европейского пространства модели образования. Болонский процесс при всей его декларативности отнюдь не безобиден, особенно в том варианте его реализации, который стал осуществляться в России.

Симптоматично, что инициаторами Болонского процесса выступили министры образования, а не сами образовательные структуры. В июне 1999 г. министрами образования 29 европейских стран была подписана Болонская декларация. В 2003 г. в Болонский процесс были втянуты уже 40 стран, включая Россию. Когда говорят о Болонском процессе, у меня создается ощущение, что за всем этим стоит некий Министр Высшего Глобального Образования [34] со своей особой командой, состоящей из министров образования различных стран, которая скоординированно проводит в жизнь таинственные решения, смысл которых непонятен боль-

* Сошлось лишь на маленькую толику выдержек из моих выступлений в средствах масс-медиа: Из интервью интернет-журналу «Новая политика» 27 августа 2009 г.: «ЕГЭ, открывший дорогу в Московский государственный университет (МГУ) очень слабым студентам, надо отменить, чтобы не допустить разрушения системы образования». Об этом сегодня заявил член-корреспондент РАН, декан философского факультета МГУ Владимир Миронов. «... Более того, мы понимаем, что если ЕГЭ, не дай Бог, останется достаточно долго, то полностью будет разрушена школа», – сказал декан. Миронов подчеркнул, что утверждение, будто ЕГЭ существует во всем мире, – это миф. «Тестирование есть, но нигде, ни в одной стране мира, кроме Китая, Египта, нигде тестирование не является единственной формой приема в вузы. В Кембридж по тесту? О чем вы говорите?!», – заключил он» (электронный источник публикации: <http://www.novopol.ru/text73990.html>); близкие к этому выступления: Станет ли для российского образования Болонский процесс Нюрнбергским? // Электронный источник: <http://www.russ.ru/IpolelStanet-li-dlyarossijskogo-obrazovaniya-Bolonskij-process-Nyumbergskim>

шинству населения и которым население сопротивляется достаточно активно.

Важно понимать, что образование – это не просто некоторая отрасль, а часть национальной культуры, причем ее системообразующая часть. В наиболее развитых странах, имеющих собственные традиции университетского образования (Франция, Германия, Италия и др.), ректоры крупнейших университетов относятся к Болонскому процессу очень осторожно и настаивают на сохранении национальных приоритетов собственных образовательных систем. Например, во Франции ряд очень известных институтов, которые не подчинены министерству, фактически игнорируют данное соглашение. В ряде скандинавских стран со стороны ректоров идет пассивное сопротивление этому процессу, рассчитанное на то, что от принятия решений до их реализации на местах пройдет слишком много времени. Трудно себе представить, что Германия полностью откажется от традиционной университетской системы образования, основанной на земельной самостоятельности университетов.

На уровне деклараций с болонскими принципами трудно спорить. Декларируется расширение доступа к европейскому образованию, повышение мобильности студентов и преподавателей. Все это должно способствовать формированию европейской идентичности. Правда, сразу возникает философский вопрос: а всегда ли идентичность хороша? Против создания единого образовательного пространства Европы никто не выступает. Но разумные люди понимают, что единство не должно означать тождества, а, напротив, оно должно предполагать сложную и гибкую модель, включающую различные подсистемы. Это единство разнообразного, а не единство однообразного, то есть «мертвого», выражаясь философским языком. Любая система более эффективна и в большей степени подвержена развитию, если ее элементы дополняют друг друга, а не отрицаются путем подчинения. Существует прекрасная французская система образования, существует очень сильная немецкая модель. Существует, наконец, российская система образования, которая не уступает по многим параметрам другим системам. Так зачем же отказываться от наших преимуществ? Не лучше ли попытаться их синтезировать? Кстати говоря, сами документы Болонского процесса вовсе не заставляют осуществлять механическую интеграцию, они фактически декларируют самые общие принципы, позволяя учитывать особенности национальных систем образования. Но, к сожалению, внутри нашей страны эти принципы реализуют чиновники, которым легче любой процесс реформы упростить до предела.

В отличие от нас западные государства в процессе вхождения в Болонский процесс последовательно и твердо отстаивают свои позиции. Что-то они принимают, что-то отвергают. А вот у нас происходит нечто странное: мы присоединяемся к конвенции на чужих условиях. Приведу цитату из выступления бывшего министра образования и науки РФ – человека, которого я очень уважаю и считаю, что министром он был весьма достойным. Владимир Михайлович Филиппов на международной конференции в Санкт-Петербурге в декабре 2002 г. (я в ней участвовал как проректор, в том числе и в прямой дискуссии) заявил: «Я прошу прощения у коллег из Совета Европы, из ЮНЕСКО, но я должен откровенно сказать: я считаю,

что от вступления России в Болонский процесс вузы в большей степени потеряют (курсив мой. – В.М.). Но и стоять в стороне от этого процесса мы тоже не можем. Когда сейчас уже больше тридцати государств подписали Болонскую декларацию, а на определенном этапе они подпишут программу о зачетных единицах и образовании друг с другом, Россия не может оказаться вне этого круга» [35, с. 20–28].

Более того, в рамках реформаторских идей говорилось и об отказе от нашей аспирантуры, и о том, что бакалавр может учиться и три, и четыре года, а магистр – и два, и один. Сегодня мы подзабыли об этом, но именно сопротивление здорового консервативного крыла, оппозирующего реформам, приостановило реализацию перехода к болонской системе в полном объеме, закрепив некоторые приоритеты российской системы высшего образования.

Ведущие университеты России задолго и независимо от болонских новшеств участвовали в интегративных образовательных процессах. Каждый сильный университет в России имеет свою специфику, что позволяет говорить о разных школах, дополняющих друг друга. Унификация, навязываемая нам, неизбежно снижает качественный уровень образования, так как предлагает ориентироваться на усредненный уровень. Предложенный процесс образовательной интеграции не лишен противоречий. Интеграция должна базироваться на том, что в результате вновь создаваемая система обогащается сильными сторонами, которые были у обеих систем. Именно поэтому главным условием интеграции должно выступать некое «равенство» систем, как экономическое, так и культурное. Очень трудно интегрировать неравные в культурном и экономическом отношении системы. Поэтому, когда мы говорим об интеграции образовательного процесса, идея обогащения качеством, преимуществами должна быть поставлена во главу угла. К сожалению, именно в России изначально пытались реализовать наиболее примитивный путь интеграции, фактически разрушающий национальную систему образования и, прежде всего, университетское образование.

Российское образование всегда базировалось на фундаментальной науке. Выражением этого являлось последовательное обучение студентов своему предмету, в отличие от мозаичной системы, реализуемой во многих других странах. Это обучение предполагает, что студенты очень рано начинают приобщаться к научным школам благодаря специализации, которая вводится со второго курса обучения. Студенты практически сразу же включаются в работу кафедры, попадают в научный коллектив, совместно трудятся над научной тематикой вместе со студентами старших курсов и аспирантами. Из этого потом вырастают научные школы.

Именно в этой классической традиции развивались классические университеты, следуя гумбольдтовским идеям, главными из которых являлись:

– высокое качество получаемого знания, как правило, основанного на фундаментальных науках. Отсюда необходимо вытекала взаимосвязь науки и образования;

– как это ни странно, уход от проблемы будущей занятости выпускников. Университет давал знания и не отвечал за их применение. Это не было случайностью – тем самым университет приучал студентов к обуче-

нию чистой науке как таковой. И именно поэтому университетское образование можно было назвать элитным;

– в указанной традиции подразумевалось, что студент – это достаточно взрослый, то есть разумный, человек, способный сам получать знания и сам ими впоследствии распоряжаться. Он мог продолжать заниматься наукой, а мог пойти в практическую отрасль хозяйства. Но этот выбор он осуществлял после обучения, а не до его начала.

В рамках болонского процесса студент – это школьник, подросток, которого в буквальном смысле необходимо за руку вести по образовательной системе.

Как ее главная цель в документах болонской интеграции указывается создание «зоны европейского высшего образования» и ставится задача (которая, вообще говоря, ни с кем не согласовывалась) «продвижения европейской системы высшего образования по всему миру» [36]. Цель поставлена, только не все ее признают.

Болонский процесс – это прежде всего тип интеграции образовательного пространства Европы, который неизбежно упрощает (делает более массовым) высшее образование. Это одна из геополитических задач, как это ни покажется на первый взгляд парадоксальным, дальнейшей американизации. Поэтому именно в США иронично и цинично отреагировали на эти процессы: «Почему мы должны признавать бакалавров из Европы, если не признаем бакалавров из Малайзии»? [37]. Для Европы, особенно в свете последних событий и краха идей мультикультурализма, задача интеграции европейской образовательной системы понятна, но совпадает ли это с геополитическими задачами нашего государства? Поспешная реализация процесса интеграции может привести к необратимым потерям специфики национальных систем образования.

Понятна и другая задача, связанная с социализацией молодежи и прежде всего с обучением хлынувших в Европу мигрантов, большая часть которых не задействована на рынке труда. Актуальность ее решения не вызывает сомнения. Молодежь воспитана уже в иной, часто кардинально отличающейся культуре, имеет иные представления, в том числе и о роли образования. Понятно, что все учиться в классических университетах просто не смогут, а вот в упрощенных образовательных структурах их обучение возможно. А ведь в рамках реформы в нашей стране многие бывшие техникумы также стали давать дипломы бакалавров, которые как государственный документ ничем не отличаются от дипломов вузов.

Включение России в Болонский процесс должно быть не самоцелью, а представлять собой процесс естественной интеграции в единое европейское образовательное пространство через расширение возможностей академической мобильности и доступа иностранных учащихся на российский рынок образовательных услуг – в обозримой перспективе. Это потребует значительного изменения государственной политики в сфере образования, разработки новых стандартов и форм обучения, организации учебного процесса и контроля качества знаний. Но при этом важно понимать, что это часть общего процесса глобализации, который наряду с преимуществами несет в себе ранее невиданные опасности подавления

национальных культур и традиций, в том числе и в сфере образования, и мы должны помнить об этих рисках.

Фундаментальные идеи Болонского процесса связаны с переходом к системе легко понимаемых и сопоставимых ступеней (для обеспечения возможности трудоустройства), основанной, по существу, на двух основных циклах (доступ ко второму циклу будет требовать успешного завершения первого цикла обучения). Бакалавр – это первая ступень высшего образования, продолжительность обучения на которой должна составлять, как записано в Болонском соглашении, не менее трех лет. Но если в западных странах школьное образование длится 12 или даже 13 лет (например, в Германии), то у нас оно пока составляет 11 лет. Следовательно, для нас это реальное сокращение сроков обучения.

В отличие от программы подготовки специалистов существующие в большинстве европейских стран программы подготовки бакалавров, как правило, не предполагают специализации в конкретной области науки. Выпускникам присваивается степень либо бакалавра наук (куда относятся все естественные и точные науки), либо бакалавра искусств (гуманитарные науки). Наше образование в рамках квалификации «дипломированный специалист» подразумевало раннюю специализацию, что делало образование глубоким и фундаментальным. В результате реформы неизбежно произойдет понижение уровня фундаментальности образования на уровне бакалавра и нагнать его на уровне магистра будет невозможно из-за небольшого количества учебных часов.

Возникает ряд вопросов. Например, будет ли степень бакалавра востребованной на российском рынке труда как квалификация соответствующего уровня? Думаю, что нет, так как для этого просто нет соответствующих законодательных актов. На Западе сегодня бакалавриат – это фактически пролонгированное школьное образование, позволяющее молодому человеку адаптироваться к условиям рынка, но не более. Но как быть с фундаментальной наукой, осваиваемой в классических университетах? Можно ли стать филологом со специализацией в области германистики или классической филологии за 3–4 года неспециализированных занятий по филологии и за два года специализации в магистратуре?

С подобными проблемами уже столкнулись, например, в Германии и Франции. Неожиданностью было то, что бакалавры, необходимость подготовки которых объяснялась наличием рыночной потребности, оказались никому не нужны на рынке труда [37]. В Германии развернулась жесточайшая дискуссия, в результате которой массовый переход на Болонскую систему был приостановлен.* Позволю себе привести несколько обширных цитат из одной из статей, написанных по данной тематике, с харак-

* Вот характерные переводы заголовков некоторых статей: «Бакалавр, неизвестное существо» (Siiddeutsche Zeitung. 1 Dez. 2003); «<Глядя на Болонью>» (Siiddeutsche Zeitung. 3 Jun. 2003); «Бакалавр для Германии: При помощи новой квалификации немецкие университеты хотят интернационализироваться – в США они встречаются с сомнением». (Siiddeutsche Zeitung. 16 Aug. 2004); «Под ковшом бульдозера: Германские университеты страдают от болонских реформ» (Siiddeutsche Zeitung. 20 Dez. 2004).

терным названием «Под ковшом бульдозера: Германские университеты страдают от болонских реформ»*.

- * «Мой коллега является в том смысле исключением, что известия о Болонском процессе до него вообще не дошли. Он является великолепным ученым и преподавателем от Бога, которому удалось выжить в течение 30 лет грабежа университетов посредством недофинансирования, несмотря на весь реформаторский идиотизм своего министерства. Но он еще не знает, что такое германский расчет ETCS» [38]. «Историк с запада страны с гордостью сообщает мне: “У нас сейчас бакалавр в процессе аккредитации. Пару хороших идей мы смогли осуществить, но есть сложности, что касается предложения учебных курсов. Возможности студентов выбрать среди учебных курсов, сформировать интересы и профили незначительны. Из 180 ETCS мы должны потратить 120 на главный предмет”. Считать при помощи новой европейской образовательной валюты ETCS не просто. Один ETCS выражает время, в котором студент нуждается в профессоре (контактное время), и время для самостоятельных занятий (читать и писать). ETCS не являются оценками качества, а введением тейлоризированного измерения времени на умственную деятельность» [38].
- «”А вы справляется с бакалавром?”, – спрашиваю я у коллеги. “Едва. Нас трое. Наши обязательные часы преподавания составляют 3 раза по 8 семестровых часов в неделю (СШ), и к этому прибавляется наша последняя, оставшаяся ассистентка с четырьмя СЧН. Таким образом, у нас получается 14 учебных мероприятий в семестре. Семинары, которых нам не хватает каждый семестр, мы уж как-нибудь прикроем”. Я ему пожелал удачи» [38].
- «Очень многие фанаты бакалавриата, которые сегодня так сильно гордятся тем, что когда-нибудь справятся с бакалавром, не прогнозируют, как и мой молодой коллега, рассчитать последующие ступени Болонского процесса. Уже скоро мы увидим, как ведущие вузы, готовящие классных специалистов, деградируют и превратятся в школы подготовки бакалавров. Только вузы среднего уровня как более крупные единицы могут позволить себе иметь научно-исследовательские подразделения. Начинается профессиональный дарвинизм» [38].
- «И так же, как у нас студенты, подстроившись под данную систему, научились зарабатывать ETCS по письменным отчетам, точно так же в Германии преподаватели приспособляются: “Коллега из Баварии знает трюк. Создаются непроглядные джунгли учебных занятий, также для X”. Они по разным предметам проявляются как величина расчета, будучи одним реально существующим учебным мероприятием. То есть одно и то же учебное мероприятие разбивается на ряд разделов, которым придается дополнительное название. Например, вводятся автономные специализации по каждой кафедре факультета. “Так возникает чудесное повышение производительности обучения, до которой даже кадры социального планового хозяйства не додумались бы”» [38].
- «Проблема объединения специальностей, так как на уровне бакалавра их не должно быть. ETCS подразделяет университеты на те, в которых есть крупные специальности с большим количеством профессоров, для которых междисциплинарность является недостатком, и те, которые могут дальше продвинуться в сторону профессионального идиотизма, а также на университеты с мелкими специальностями, которые меньше обеспечены преподавательским составом и поэтому вынуждены объединяться в фантастические сочетания. Настало время анекдотов по поводу обучения бакалавров: “Что делают два профессора науки о музыке, которые до сих пор хорошо справлялись с обучением магистров и имели великолепных диссертантов? Они с двумя археологами создают специальность для бакалавров “раскопки” ранних исторических форм звука”» [38].
- «И не надо говорить, что университеты не изменятся. Политики выдвинули своей целью единое уничтожение германских университетов» [38].

Следующее новшество: внедрение системы кредитов как средства поддержки студенческой мобильности. Внешне все безобидно: какая разница, в какой системе ставить и получать оценки? Условно говоря, это такая система, при которой все должно быть унифицировано таким образом, чтобы оценки, полученные в одном вузе, были бы зачтены и в любом другом вузе. Но и здесь дьявол скрывается в деталях. В российских условиях кредитная система в совокупности с требованиями к бакалавриату не допускать специализированного образования будет направлена на разрушение кафедральной системы. Действительно, если нет специализации на уровне бакалавра, то студенты третьего и четвертого курсов обучаются вместе. Если кредит-часы мы обязаны засчитывать, то неважно должно быть, где они получены. В условиях более равномерной Европы (и политически, и экономически) это, наверное, допустимо. А в условиях неравномерности нашей страны? Не боимся ли мы, запуская такой механизм, превратить слабые вузы в «ларьки» по продаже кредит-часов? Будет ли Сорбонна или Гарвард засчитывать кредиты города N? Может быть, некоторым и хочется быстрее вступить в Болонский процесс, но вот захочет ли видеть нас там Сорбонна или Гарвард?

Содействие мобильности подразумевает свободное передвижение, доступ к получению образования и к практической подготовке, а также к сопутствующим услугам, признание и зачет времени, затраченного на проведение исследований, преподавание и стажировку в европейском регионе. Пожелание очень хорошее, но во многом оно является демагогичным и рассчитанным скорее на психологию учащейся молодежи. Решение этой проблемы лежит в расширении визового пространства, которое с реализацией изложенных принципов интеграции напрямую не связано. Есть варианты решения этих проблем в двухстороннем порядке, как на-

-
- «Может быть, этого требует рынок труда? Может быть, там данные специалисты пригодятся? Коллеги и выпускники отвечают: “Трудоустройство по профессии удастся лишь очень немногим. Большинство просто дальше учится на магистра. Ступенчатая система продлевает время обучения, но что делать людям? Лучше на два года дольше учиться, чем два года быть безработным”» [38].
 - «Вершина самообмана, который себе позволяет общество, – это вера, будто посредством степени бакалавра достигается улучшенная профессиональная квалификация. Это касается врачей, священников и дипломированных инженеров, относится к синологам, историкам и юристам. На уровне бакалавра они непригодны не только на международном уровне, но и для данного общества» [38].
 - «Болонский процесс, то есть введение норм мышления и высшего образования, функционирует точно так же, как введение норм на розетки, дорожные знаки и длину презервативов. В Германии он наталкивается на весьма различные предпосылки. Нет университета “как такового”, нет профессоров “как таковых”. В некоторых местах он сталкивается со здоровыми специальностями, которые в течение десятилетий успешно сопротивлялись всяким диктатам реформ, так как у них можно было получить признанные на международном уровне хорошие дипломы, и которые сейчас вынуждены разбивать свои функционирующие структуры. В других местах он сталкивается со специальностями, которые уже давно сдались и на возрастающий поток абитуриентов реагировали институциональным уменьшением, вплоть до такой степени распушенности, что свидетельства о сдаче экзаменов стали рассылаться по почте» [38].

пример, договор между Германией и Россией, позволяющий преподавателям, студентам и деятелям культуры в безвизовом режиме посещать соответствующие страны, Одновременно, если визовый режим не будет упрощен, то никакая декларация зачета единиц или доступа к образованию не поможет. Внутри Европы это осуществимо и уже давно работает, а готова ли Европа впустить огромное количество россиян? Готовы ли мы предоставить условия, прежде всего бытовые, для приезжающих студентов, если, например в Москве, вся гостиничная система, в отличие например от Парижа, сориентирована на четырех- и пятизвездочные отели и в ней практически полностью отсутствуют дешевые отели среднего уровня?

Неслучайно страны, перешедшие на данную систему, столкнулись с проблемой качества образования. С одной стороны, конечно, существует общая обеспокоенность понижением уровня образования во многих странах Европы, в том числе и в России. С другой стороны (и это, может быть, важнее), нельзя отрицать тот факт, что интеграция образовательной системы, нравится это кому-то или нет, будет необходимо связана с опасностью снижения качества. Дело заключается в том, что традиционные системы образования – от отбора абитуриентов до выпуска студентов – базировались на той предпосылке, что высшее образование не может быть образованием для всех, и что условием его получения в той или иной форме является отбор, иногда достаточно жесткий.

Болонский процесс предлагает интегративную образовательную систему, которая должна быть схожа по многим параметрам со многими странами Европы. Соответственно, такая интегративная система просто не может быть выстроена по элитному принципу – для меньшинства, а должна учитывать возможности и интересы большинства, включая общественные потребности и потребности рыночной экономики. Еще раз повторяю, как бы ни относиться к данному процессу, абсолютно понятно, что создание достаточно однородного образовательного пространства не может базироваться на изначально высоком уровне образования. Именно поэтому качество высшего образования можно достичь только за счет организационных преобразований и требований, жестких регламентаций. Именно это может обеспечить хотя бы, по крайней мере, неснижение общего уровня высшего образования относительно его высших образцов в классической системе.

Неслучайно, анализируя литературу по Болонскому процессу, можно отметить, что авторы часто оговариваются: речь идет не столько о качестве образования как таковом, сколько «о тех механизмах, процедурах и технологиях, которые гарантируют всем вузам и рынкам труда... тот уровень качества, который вызывает доверие [39, с. 41]. «Блестящая» формулировка, все ставящая на свои места, ключевым моментом в ней выступает слово «доверие». Я не иронизирую. Действительно, втягивание большого количества стран в болонский процесс в условиях, когда, например, в нашей стране вузы растут, как грибы, возникает проблема не качества образования, а хотя бы доверия диплому, то есть проблема обеспечения некоторого минимума качества. Соответственно, чтобы обеспечить таким образом понимаемое качество, во главу угла ставится создание некоего общего образовательного стандарта, которому будут удовлетворять

страны, включившиеся в болонский процесс. Но ведь доверие – категория оценочная, означающая, что мы должны поверить, уверовать, если хотите, в предлагаемые нам реформы. Поэтому любое обсуждение проблемы качества должно было бы начинаться с фразы: «Поскольку мы верим в идеи болонского процесса, мы доверяем тем трансформациям образования, которые оно должно претерпеть». Не вдаваясь в философские рассуждения, отмечу, что это типичный пример технологического решения проблемы, в основе которого лежит идеология того, что абсолютно все проблемы можно решить технологически, то есть путем некоей рецептуры, без понимания сущности реформируемого процесса, будь то экономика, политика, образование или медицина. Такие управленческие технологии хороши до тех пор, пока они что-либо решают в тактическом (сиюминутном) плане. При переходе к стратегическим решениям с неизбежностью возникает вопрос об истине не только как о соответствии действительности, но и как о понимании сущности самого процесса, самого объекта. В этом случае необходимо предпринимать шаги, основываясь не только на истории, на прошлом опыте, но и руководствуясь понятной сущностью (истиной), которую можно реализовать через знание законов развития исследуемого процесса, а уж это технологическим решениям не поддается. Для этого, как мог бы сказать Гегель, необходим Разум.

Завершая анализ некоторых особенностей болонского процесса, не могу не привести любимую цитату:

«Ах, Болонья, ты прекрасный город, в котором многие гордые башни друг с другом спорят о том, какая из них наиболее прекрасная, как ты мог стать символом бульдозера, который на всей нашей территории разровняет многообразие предметов и способов преподавания? После провала орфографической реформы, правящее неведение на уровне федерации и земель опять дало обмануть себя путчистским самозванцам – «реформаторам». Из-за небольшой скорости обучаемости нашей системы мы сейчас вводим бакалавра/магистра, а затем через несколько лет отменим, так как ни одна из заявленных целей не была достигнута» [40, S. 16].

Еще одна из модных тенденций развития образования в нашей стране связана с тем, что при общем, как было показано, сокращении средств, выделяемых на образование, усиливается контроль над образовательными учреждениями со стороны государства. Логика подобного подхода внешне кажется достаточно прозрачной и убедительной. Деньги на образование, особенно из бюджетной сферы, выделяет государство, следовательно, делается вывод, что контроль над расходами также должен осуществляться государством. В связи с этим университеты теряют свою автономность, которая всегда была присуща университетскому образованию. Классическая модель университета была основана на серьезном доверии, которое оказывала власть ученым и преподавателям, исходя из понимания того, что лишь свобода научного творчества может обеспечить эффективность научных исследований и развитие на их основе фундаментального образования. Фактически государство выделяло финансы, рассчитывая (и в определенной степени «рискуя»), что данные средства могут быть потрачены неэффективно. Эффект предполагался, но не гарантиро-

вался и уж тем более не ожидался исходя из известного принципа: «Утром деньги – вечером стулья».

Классические университеты никогда не рассматривались с чисто прагматической, а уж тем более с коммерческой позиции, их миссия заключалась в том, что они выступали системообразующим фактором развития культуры той или иной страны и мира в целом, а базовым принципом их функционирования являлось предоставление фундаментального профессионального образования. Профессор выступал как ученый и одновременно, обучая студентов наукам, готовил новое поколение профессоров. Кроме того, университет выполнял функцию «социального лифта», на что обращал специальное внимание М. В. Ломоносов, «открыв» двери Московского университета для различных сословий. Через высшее университетское образование человек мог перейти в более высокое сословие. Соответственно, такая модель подразумевала выполнение университетом культурно-воспитательной функции, от которой так легко отказались в начале реформ, интерпретируя ее как идеологическую. Именно выполнение такой высокой и значимой для государства миссии было подкреплено весьма существенной зарплатой, что, кстати говоря, позволяло, например, при создании Московского университета привлекать к преподавательской деятельности ведущих профессоров, прежде всего из Германии.

В современной трактовке университеты, утрачивая свою автономию, превращаются в своеобразные государственные институты, которые должны обеспечивать решение не задач чистой науки, а реализовывать непосредственные задачи, стоящие перед производством и страной. При этом зачастую отсутствует понимание того, что отрыв от чистой, то есть от фундаментальной, науки чреват серьезными негативными последствиями, в том числе и экономического свойства. Работает логика, что государство выделяет деньги, жестко следит за их расходами и в обозримые сроки требует реализации данных затрат в практических сферах. Профессор в большей степени превращается в чиновника, сфера деятельности которого достаточно жестко регламентирована, причем настолько, что просто не оставляет времени для научной работы и для самосовершенствования как преподавателя.

Любопытно, что это изобретение не наших реформаторов, схожие процессы идут и за рубежом. Саймон Хед, анализируя целый ряд документов, связанных с оценкой реформ в английском высшем образовании, отмечает: «В жизнь британских университетов, в том числе Оксфорда и Кембриджа, все больше вторгается система государственного контроля, которая подрывает то, на чем зиждется их международный престиж – качество образования и научной работы. Орудием этого вторжения стали управленческие методики в основном американского происхождения, зародившиеся в школах бизнеса и компаниях, занимающихся управленческим консалтингом... Такой альянс государственного и частного секторов всерьез угрожает академической свободе в Великобритании, и эта ситуация должна послужить предостережением для американских университетов, ведь то же самое может случиться и с ними» [41, с. 282].

В статье интересно показано, как государство более 20 лет готовило эту атаку на университеты, недоверчиво относясь к интеллектуалам. Главным механизмом контроля над университетами в Великобритании, и это следует отметить особо, становится система ужесточения финансового контроля, которая была призвана «оправдать» затраты на образование. Университетам были навязаны управленческие технологии, связанные с различного рода критериями проверки эффективности функционирования вузов, которые на самом деле не имеют отношения к реальной науке. К ним можно причислить, например, как отмечает автор, «сбалансированную систему показателей» (Balanced Scorecard, BSC), именно она более всего повлияла на жизнь британской науки [41, с. 284]. Сюда относятся такие технологии, как «всеобщее управление качеством», «реинжиниринг бизнес-процессов», «управление по целям», «таргетирование и измерение статистических ключевых показателей эффективности». Сюда же относятся показатели «экономической деятельности: взаимодействие с клиентами; внутренние бизнес-процессы (например, прием и выполнение заказа); финансовые показатели, такие как прибыли и убытки; и показатели, касающиеся инноваций и обучения» [41, с. 284]. Причем, как отмечает Хед, невыносимо то, что сами эти критерии меняются вслед за сменой политической власти, и вместо стабильной ситуации, в которой должна развиваться наука, она развивается в некой турбулентности.

Соответственно, как было уже отмечено, научные исследования и работа профессоров становятся частью общей «бюрократической вертикали, работающей по принципу командного контроля. На самом вершине этой вертикали – Министерство финансов, внизу ученые, исследователи, упорно работающие в библиотеках, архивах и лабораториях; а между ними – HEFCE, ректораты, администрации университетских подразделений и факультетов» [41, с. 287]. Такая система позволяет перераспределять финансирование вузов, которые фактически должны научиться «отчитываться» по данным показателям. Поскольку профессорам необходимо «выживать» в этих новых условиях, они научились писать отчеты и горы научной документации, «так что пришлось хранить их в пустующих самолетных ангарах», отмечает Хед [41, с. 287]. Наиболее любопытно, что такая система проверки эффективности привела к мерам по подсчету «убытков», которые могут нанести ученые, не отвечающие данным критериям. Абсурдно, но факт: в одном из американских университетов эти убытки были подсчитаны и предъявлены университетской администрацией некоторым профессорам. «За 2008/09 академический год университетская администрация предоставила каждому преподавателю “баланс прибылей и убытков”, который показывал, компенсировался ли “убыток” (то есть жалование преподавателя) “прибылью”, которую преподаватель принес университету в виде “студенточасов”. Если “убыток” от жалования преподавателя превышает “доход” в “студенточасах”, то преподаватель “должен университету”» [41, с. 292].

Я так долго приводил все эти «блестящие» примеры, чтобы наглядно продемонстрировать истоки теоретических концепций и моделей (как и с ЕГЭ), которые слишком некритично переносятся в наши реалии, многие из которых в ряде стран подвергаются критике и даже отбрасываются.

В них нет продуманной теоретической самостоятельности решений, а присутствуют лишь мода и желание вписаться в процессы глобализации любой ценой, даже если это может нанести (и уже нанесло) вред нашей системе образования.

Таким образом, подводя некоторые итоги, можно сделать следующие выводы. Реформа образования в нашей стране не была подготовлена теоретически, не прошла апробацию научного и преподавательского сообщества, опиралась на результаты нечисто проведенного эксперимента, представляя собой реализацию политической воли, а поэтому она была обречена на провал. Она проводилась непоследовательно, скорее разрушая то положительное в нашем образовании, что в нем всегда присутствовало. Возможно, в дальнейшем в рамках упомянутой специфики российского реформирования как процесса постоянного колебания между реформой и контрреформой будет происходить смягчение ее проведения. Это уже произошло, когда были выделены некие пулы университетов, которым разрешили принимать дополнительные экзамены, когда важное место в отборе абитуриентов заняли олимпиады. Думается, что вскоре школьникам предоставят право выбора способа поступления – по итогам сдачи ЕГЭ или на основании какой-то иной формы, например, на основании учета итогов школьной аттестации. То есть развитие будет идти, но, может быть, не так быстро, как нам хотелось бы. В то же время необходимо понимать, что в России амплитуды колебаний в последнее время стали слишком большими, что может «разрушить системную целостность общества и государства. В связи с этим можно предположить, что переживаемый Россией современный цикл реформ-контрреформ, скорее всего, окажется последним, поскольку человеческие и природные ресурсы для столь расточительного способа политического и экономического развития во многом уже исчерпаны» [1].

В этой ситуации особое корректирующее значение имеет правильность выбора решений, в том числе и в теоретическом плане, и ответственность лиц за их принятие. Решения в сфере образования в силу его исключительно системообразующего культурного характера, а значит, влияющего на все стороны жизни общества, не должны принадлежать какой-то монополюсной группе (будь это либералы или консерваторы), а должны осуществляться на основе предварительных экспертных оценок и широкого общественного обсуждения. Думается, что и законодательно решения по образовательной политике при всей их важности должны носить локальный юридический характер, чтобы оставлять возможность их оперативного изменения. Высшая власть должна быть в определенной степени дистанцирована от прямых властных решений в этой сфере, предоставив принимать их соответствующим министерствам и подразделениям. В противном случае она неизбежно будет приобретать образ, адекватный колебанию волн реформ и контрреформ, прикрывая своим авторитетом те или иные активные слои.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Пантин В. И., Лапкин В.В.** Волны политической модернизации в истории России [Электронный ресурс]. – URL: <http://ss.xsp.ru/st/003>

2. **Баранов Н. А.** Политические отношения и политический процесс в современной России. СПб, БПУ, 2000. [Электронный ресурс]. – URL: http://virmk.narod.ru/UDISCIPLINA/pol-process/U-posobie/BARANOV_PROCESS/22.htm
3. **Фурсенко:** на все существующие в России вузы не хватит студентов // Вести. 24 февраля. 2010. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.vesti.ru/doc.html?id=343566>
4. **Хардт М., Негри А.** Империя. – М., 2004.
5. **Панарин А. С.** Глобализация как вызов жизненному миру // Вестник РАН. – 2004. – Т. 74, № 7.
6. **Россия** и Германия: опыт трансформаций. – М., 2004.
7. **Zukunft Ost:** Perspektiven für Ostdeutschland in der Mitte Europas. – В., 2001. – S. 29.
8. **Зюскинд П.** Германия, климакс // Иностранная литература. – 1999. – № 6.
9. **15 лет** без стены прожили немцы – и успели по ней соскучиться // Российская газета. – 2004. – 12 ноября.
10. **Президент** Медведев об инициативе «Наша новая школа» // NEWSru. 21.01.2010. – URL: <http://www.newsru.com/russia/21jan2010/shkoly.htm/>
11. **Некого** учить // Ведомости. – 2010. – 11 июня. – URL: <http://www.vedomosti.ru/newspaper/article/2010/06/11/237229>
12. **Модернизация** российского образования: проблемы и перспективы / под ред. М. К. Горшкова, Ф. Э. Шереги. – М., 2010.
13. См.: URL: http://www.infox.ru/science/enlightenment/2010/01/03/Fursyenko_iz_za_dye.phtml
14. **Неуютная** Россия // Ведомости. – 2011. – 10 июня. – URL: <http://www.vedomosti.ru/newspaper/article/2011/06/10/261903>
15. **РИА** Новости. 2010. 11 ноября. – URL: http://ria.ru/edu_news/2010/11/11/295073823.html
16. **Фурсенко** положительно оценил вступительную кампанию // Взгляд. – 2011. – 30 августа. – URL: <http://vz.ru/news/2011/8/30/518480.html>
17. См.: URL: <http://www.education-medelle.com/articles/sravnenie-stoimosti-obucheniya-v-universitetakh-po-stranam.html>
18. **Формирование** общества, основанного на знаниях: Новые задачи высшей школы: Доклад Всемирного банка. – М., 2003.
19. **Садовничий В. А.** Высшая школа России: традиции и современность // Образование, которое мы можем потерять. – М., 2003.
20. **Садовничий В. А.** Образование и наука как фактор национальной безопасности // Вестник Московского университета. – Сер. 18. Социология и политология. – 1996. – № 1. – С. 7.
21. **Безгласная Е. А.** Структурные сдвиги в российском высшем образовании // Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в вузах России: Состояние. Проблемы. Перспективы: Аналитический доклад / под ред. Л. Г. Ионина. – М., 2001. – С. 38.
22. **Зарплата** в сфере образования на треть ниже средней по стране // Независимая газета. 13 октября. 2011. – URL: <http://www.ng.ru/economics/2011/10/13/4stats.html>
23. **Мау В., Кузьминов Я., Синельников-Мурылёв С.** Страна, где много-много плохих вузов // Эксперт. – 2009. – № 37.
24. **Балыхин Г, Романов П., Слепухин А., Чеботарев Ю.** Отношение населения к реформе финансирования высшего образования // Высшее образование в России. – 2003. – № 5. – С. 13.
25. **Овсянников А. А.** Востребованность гуманитарных ценностей современным российским обществом // Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в

- вузах России: Состояние. Проблемы. Перспективы: Аналитический доклад / под ред. Л. Г. Ионина. – М., 2001. – С. 17–18.
26. **Почему** наши дети умеют лишь пропущенные буквы вставлять // Литературная газета. – 2011. – 26 октября. – URL: <http://www.lgz.roIarticle/17481>
27. **Миронов В. В.** Образование как основополагающая культурная ценность и опасности унификации / Мировой общественный форум «Диалог Цивилизаций» // Вестник. 2008. – М., 2008. – С. 127–136.
28. **Obama** Addressing Education's Economic Impact // Economy in Crisis. – 2010. – 10 Aug. – URL: <http://economyincrisis.org/content/obama-addressing-educations-economic-impact>
29. **Подтасовки** при сдаче ЕГЭ и как с ними бороться // ВЦИОМ. – 2011. – 19 сентября. – URL: <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=111975>
30. **Основные** итоги работы системы образования в 2002 году по реализации концепции модернизации российского образования на период до 2010 года: Аналитический доклад Министерства образования Российской Федерации. – М., 2003.
31. **Приказ** Минвуза РФ от 26.03.2002 № 1193 «Об утверждении на 2003 год величины ГИФО в зависимости от их категорий».
32. **Колесов В. П.** России нужны образовательные кредиты // Известия. – 2005. – 16 апреля.
33. **Миронов В. В.** Московский университет консервативен в академическом смысле. – URL: <http://www.russ.ru/Mirovaya-povestka/Moskovskij-universitet-konservativen-v-akademicheskom-smysle>
34. **Миронов В. В.** За всем стоит Министр Высшего Глобального образования // Платное образование. – 2004. – № 7–8.
35. **Филиппов В. М** Актуальность Болонской декларации для российского высшего образования: выступление на международной конференции. Санкт-Петербург. Декабрь. 2002 // Болонский процесс и качество образования. – Нижний Новгород, 2005. Ч. 2. – URL: http://www.unn.ru/pages/issues/publisher_db/files/47/5.pdf
36. **Зона** Европейского высшего образования: Совместное заявление европейских министров образования. – Болонья. – 19 июня 1999 г..
37. **Schultz T.** Bachelor from Germany: Mit neuen Abschlüssen wollen sich die deutschen Unis internationalisieren – in den USA treffen sie auf Vorbehalte // Süddeutsche Zeitung. – 2004. – 16 Aug.
38. **Essbach W.** Unterm Rad der Planierdrause: Die deutschen Universitäten leiden unter den Bologna-Reformen // Süddeutsche Zeitung. 2004. – 20 Dez.
39. **Байденко В. И.** Болонский процесс. – М., 2004. – С. 175.
40. **Essbach W.** Mit dem Buldozer gegen die Universitäten // Süddeutsche Zeitung. – 2004. – 20 Dez. – S. 16.
41. **Хед С.** Что угрожает британским университетам? // Вопросы образования. – 2011. – № 2.