

УДК 378.1



**Х.Г. Тхагапсоев**

**Kh.G. Tkhangapsoev**

**К СТРАТЕГИЯМ РАЗВИТИЯ  
ОБРАЗОВАНИЯ  
В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ**

**ABOUT THE DEVELOPMENT  
STRATEGY OF EDUCATION  
IN MODERN RUSSIA**

---

Стратегии образования в современной России анализируются в плане их адекватности реальным вызовам, перед которыми стоит страна, и целям ее развития на перспективу.

Делается вывод о бессистемности и нефундированности ныне бытующих в стране стратегий развития образования, о доминировании в них политизированных идей и практик радикального либерализма от 90-х годов. Ставится вопрос о необходимости корректировки этих стратегий с учетом реальных особенностей современного этапа российской цивилизационной трансформации, в том числе остроты запроса на формирование российской идентичности, а также роли провинции и ее культурной системы в исторических судьбах России.

**Ключевые слова:** образование, университет, общество знаний, кризис образования, стратегия развития образования, Болонский процесс, идентичность, глобализация.

Education strategy in modern Russia are analyzed in terms of their adequacy to the real challenges faced by the country and the objectives of its development in the future.

The conclusion is unsystematic and not refunding now prevailing in the country strategies for educational development, the dominance of these ideas and practices politically radical liberalism of the 90s. The question about the need to adjust these strategies with the actual features of the present stage of Russian civilizational transformation, including the severity of the request for the formation of the Russian identity and the role of the province and its cultural system in the historical fate of Russia.

**Key words:** education, university, knowledge society, the crisis of education, the strategy of the development of education, the Bologna process, identity, globalization.

---

**Х.Г. Тхагапсоев**

Доктор философских наук, профессор кафедры философии Кабардино-Балкарского государственного университета, г. Нальчик.

E-mail: gapsara@rambler.ru

---

**Kh.G. Tkhangapsoev**

Doctor of Philosophy, professor of the Department of Philosophy of Kabardino-Balkar State University, Nalchik.

E-mail: gapsara@rambler.ru

© Тхагапсоев Х.Г., 2013

© Tkhangapsoev Kh.G., 2013

Как известно, к числу характерных особенностей современной России и ее политической практики относится централизация едва ли ни всех сфер бытия – управления, экономики и финансов (по различным данным свыше 60 % всех финансовых средств РФ сосредоточено и обращается в Москве), научной и культурной жизни. В этом смысле за исключением разве что столицы и еще 5 – 7 крупных деловых и промышленных центров (Санкт-Петербург, Нижний Новгород, Красноярск, Екатеринбург, Томск и др.) вся Россия являет собой провинцию. Иерархия «центр-периферия» теперь с завидной настойчивостью переносится и на сферу образования – директивно выстроена такая система стратификации (общенациональные университеты, коих 2; федеральные – каковых уж 7 и исследовательские – общим числом 29), которая обрекает около 96 % всех российских вузов (961 из 1000 ныне действующих в РФ) к «провинциальному бытию». Но в какой мере оправдан подобный «стратегический ход»? Ведь университет по сути своей призван снимать и преодолевать всякие формы провинциализма: интеллектуального, культурного, технологического, быть «драйвером» цивилизационного развития социума. А главное – в какой мере стратегии, практикуемые в современной России в сфере образования, адекватны вызовам времени, актуальным запросам и потребностям российского общества?

Данная статья является попыткой в какой-то мере ответить на эти вопросы.

Как известно, любая стратегия зависит от того, как понимаются сущность объекта стратегии и цели стратегических действий. Такой сложный феномен как образование, вероятно, может определяться и интерпретироваться по-разному, но что оно (образование) является механизмом социального развития в контексте вызовов времени и места («здесь и сейчас»), едва ли нужно доказывать. В этом смысле перипетии культуры и цивилизации, политики и идеологии, экономики и технологии – их взлеты и кризисы – неизбежно становятся судьбой образования, диктуя стратегии его развития.

Состояние современной цивилизации осознается не иначе, как «пороговое», как преддверие смены всех форм жизнедеятельности человека, от экономико-технологических до экзистенциальных. Соответственно, и в роли главных мер бытия человека и социума ныне чаще всего выступают масштабы, темпы и многообразие перемен, коими охвачены базовые сферы жизни – культура, технология, познавательная практика, коммуникативные отношения. При этом динамика перемен такова, что проблематичной является сама возможность выразить суть, дух и облик «предстоящего» (вот-вот грядущего) социального бытия. На это претендует целая вереница определений – постиндустриальное/информационное/креативное общество, «эпоха постэкономики», «общество знаний» и даже – «эпоха

постчеловека». Как быть образованию в этой ситуации – как преломить в своем содержании, ценностно-целевых ориентирах, методах и формах организации этот необычайно динамичный процесс тектонических сдвигов и перемен в бытии человека, общества и культуры, что ныне происходит на наших глазах?

Понятно, образование здесь неминуемо обречено на отставание от «хода времени», на неадекватность его вызовам, на перманентный «поиск самого себя», что с 60-х гг. XX в. повсеместно (практически во всех развитых странах) фиксируется и настойчиво манифестируется как «современный кризис образования». И происходит это, заметим, на фоне технологических революций и культурных инноваций, которые сформировали нынешний облик мира и постоянно его обновляют, хотя словосочетанию «кризис образования» частенько и без должной аргументации придают (особенно в педагогическом сообществе) алармистское звучание.

### **Так ли страшен кризис образования, как его... толкуют?**

Кризис, какие бы неприятные ассоциации не вызывала мысль о нем, являет собой неотъемлемый аспект развития. И проявляется он (кризис) как некий перелом состояния субъекта развития (в данном случае – образования), при котором практикуемые «здесь и сейчас» средства регулирования и развития становятся неадекватными, вызывая различные проблемы, нежелательные ситуации и тренды. При этом негативные издержки и «степень драматизма» кризисов могут быть самыми разными. Одно дело – кризисы в таких трудно поддающихся управлению системах, как экономика или политическая система, в действие вступает множество несовместимых интересов и противоборствующих антагонистических сил, оборачивая кризис в хаос и конфликты. Другое дело – сфера образования. Здесь, как и в науке, рациональные, содержательно-договорные начала (педагогические идеи и технологии, нормативные акты управления, механизмы финансирования и управления) играют решающую роль, способны исчерпать кризис. В этом контексте очевидно, что кризисы в образовании носят не только объективный, т.е. контекстно-обусловленный, но и «рукотворный» характер, порождаясь ошибками и просчетами организации и управления, стратегии развития, что, к сожалению, наблюдается в современной России.

Кризис образования имеет еще одну очевидную особенность формы его проявления, как и последствия, критическим образом зависят от конкретного социально-культурного контекста (в отличие от финансовых кризисов, унифицированные формы которых всюду проявляются одинаково), что фактически игнорируется в современных российских реформах образования «сверху», которые строятся в интенциях «Больше Европы и

европейского, больше Болонского процесса, больше компетентностей (т.е. редуционизма), больше и тестирования, и ЕГЭ (т.е. инструментальности), в ущерб целостности, системности и академизму образования.

После этих замечаний впору задаться вопросом о тех кризисах образования, что сегодня заявляют о себе, о возможных способах их «снятия» в конкретных условиях «здесь и сейчас».

### **Политический фактор в кризисах предпочитает оставаться в тени**

Сегодня в мировом образовательном сообществе (и у нас в России) особенно активно обсуждается вопрос о кризисе университета и путях выхода из этого кризиса. При этом активно апеллируют к фактам и положениям известной книги Б. Ридингса «Университет в руинах» [1], а в роли единственного способа выхода из кризиса утверждают Болонский процесс [2, 3].

Здесь, вероятно, уместно обратиться к идеям Б. Ридингса (его книги). Ключевая из них сводится к следующему: европейский университет возник и веками развивался как основание национальной культуры, как важнейший фактор формирования и консолидации нации и демиург ее идентичности, а в связи с этим, как ключевая опора национального государства. Теперь (в нашу эпоху), как полагает Б. Ридингс, ситуация изменилась: в современном глобальном мире пространственные и культурные границы государств рухнули, а само государство постепенно скатывается в статус «младшего партнера» транснационального бизнеса (ТНК). А значит, государство более не является ключевым субъектом историко-культурного процесса, а бывшие функции университета становятся анахронизмом, «руинами». Так выглядит суть кризиса университета по Б. Ридингсу.

Однако университеты никуда не делись – перестав в чем-то быть ключевым институтом национальной культуры и национального государства, теперь, судя по всем фактам, они обретают новый модус (парадигму), а именно: становятся типом и формой «бизнеса на знаниях», движимого, соответственно, ценностями бизнеса и рыночной культуры (успешность, эффективность, лидерство, прибыль и т.д.), что вполне соответствует общим тенденциям развития западной цивилизации, начиная со второй половины XX в. Этот период истории Европы отмечен целым рядом радикальных перемен в социальном бытии, прежде всего расцветом неолиберализма под известным лозунгом М. Тэтчер «Да здравствует право на неравенство!» и распространением ее идей:

- свободный рынок и неограниченная конкуренция суть главные средства обеспечения экономического и социального прогресса;
- общественные связи-отношения являют собой разновидности рыночных отношений, а значит, образование, здравоохранение и культура также являются сферами и формами услуг;

– глобализация мира, естественный механизм и имманентная форма развития рынка, вне которого не могут оставаться и сферы услуг [4].

Примерно в это же время на арене социальной мысли заявляют о себе идеи-концепции «информационного общества» (термин введен Ф. Махлупом в 1962 г.) и «общества знания» (понятие предложено П. Дракером в 1994 г.), переход к коему предполагает появления и соответствующей экономики, т.е. «экономики знаний». А это, в свою очередь, ставит вопрос о новой роли и месте университета на рубеже XX и XXI в.

Впрочем, 70–90-е гг. XX в. отмечены еще одним важным явлением. Речь идет о коренной ломке гносеологической культуры, установка на технологию (поиск новых технологий, их истоков) становится главной доминантой познавательной деятельности. В этом контексте и науки все жестче подразделяются на теоретические (науки для себя) и технологические («науки дела») [5, 6]. Более того, формируется представление о принципиальной и неустранимой погруженности науки в технологический дискурс о том, что именно в технологиях проявляются главные цели и предназначение научного знания [7]. Иначе говоря, в пору «руинизации университета» складывается такая культура познания, в рамках которой мир видится не только и не столько как предметное множество, требующее проникновения и осмысления (что всегда было идеалом университета и университетского академизма), сколько как набор процессов, которые могут быть превращены в технологии. Соответственно, и формой бытия науки становится не только и ни столько генерирование знания, сколько порождение и тиражирование технологий. Остается лишь добавить: все эти феномены разворачиваются в условиях ускоряющейся глобализации мира.

Если учитывать сумму обрисованных контекстных условий существования европейского университета со второй половины XX в., мог ли он (университет) и далее бытовать в ключе романтических идей разума (Кант) и культуры (Гумбольдт)? Ответ очевиден – нет. Университет в Европе изменился столь же радикально, что и контекстные факторы его существования. Возник, как уже отмечалось, новый модус университета – корпоративный университет эпохи глобализации мира, который ориентирован не только на выработку научного знания и ее трансляцию в культуру, но и на превращения знания в компетенции, в товар, инновации, ноу-хау, технологии. Именно в этом общем контексте разворачивается и Лондонский процесс, вызывая самые разноречивые, порой полярные, оценки. В этом плане характерна статья университетского профессора и политического журналиста либеральных позиций Дж. Роджеро «Из руин в кризис: об основных трендах в жизни глобального университета» [8]. Данная статья содержит ряд тезисов, с которыми трудно не согласиться (в силу их очевидности), как-то: производство знания в наше время выходит за пре-

дела университета, Болонский процесс ослабляет связь университета с государством, социализация научного знания всегда носила и носит проблемный характер и т.д. Однако главная идея статьи совсем в другом: оказывается, если верить автору, суть современного кризиса образования заключается в нехватке масштабности и интенсивности Болонскому процессу. Иначе говоря, «максимум Болонского процесса» и образованию гарантировано процветание. С подобным утверждением трудно согласиться. Ведь Болонский процесс являет собой лишь один из возможных структурно-организационных механизмов бытия университета и не более того. Но самое примечательное в том, что, как утверждает Роджеро: «Для того, чтобы разобраться в преобразованиях, переживаемых нынешним университетом (*т.е. чтобы разобраться в сути Болонских процессов – Х.Т.*) нужно освободиться от культа знаний, который в течение длительного времени был частью левой политической традиции». Вот так обнаруживает себя принципиальная политическая позиция неолиберализма, который видит (хочет видеть) в Болонском процессе способ избавиться от культа знания, явно отдавая предпочтение формированию на основе массового и многоуровневого университета рамочные «компетенций», в структуре которых преобладают навыки действия, прикладные и рецептурные знания.

Понятно, что любое политико-идеологическое течение пытается использовать в собственных целях объективно существующие тренды развития форм и механизмов социального бытия: науки, образования, культуры, технологии. Как, видим, не является исключением и Болонский процесс. Тем более, что, как показывает анализ, Болонский процесс не ограничивается рамками образования, а является политико-стратегическим инструментом и одним из механизмов глобализации мира, т.е. аспектом мировой политики [9, 10]. Таким образом, Болонский процесс на данном этапе более всего востребован интересами неолиберализма и глобализации.

Но самое главное в том, что Болонский процесс, как бы к нему ни относиться, несет угрозы и риски любому национально-государственному пространству образования и любой системе национального образования. Какова мера этих угроз, каковы формы и механизмы их проявления? Не должны ли быть эти вопросы в центре внимания государственной стратегии развития образования в нашей стране? Увы, эти вопросы пока остаются лишь предметом обеспокоенности российского педагогического сообщества, но вне ответственного внимания властей, такая «поляризация взглядов» на болонский процесс в российских условиях.

Правда, отечественные критики Болонского процесса явно ни к месту используют маркировочный термин «макдональдизация образования» [11], что, как нам представляется, упрощает и искажает ситуацию, ведь этот процесс имеет и позитивные аспекты. Однозначно можно ут-

верждать, разве что о том, что Болонский процесс, будучи подвержено идеям и принципам неолиберализма, максимально усиливает рыночно-экономический подход к образованию, низводит образование к разновидности товаров и услуг (к производству и поставке на рынок идентифицированного набора дискретных компетенций) в ущерб гуманистическим и общекультурным целям, что впрочем отмечают многие эксперты образования [12]. В современной России это ощущается особенно болезненно (по понятным причинам).

В то же время, принципы Болонского процесса порождены особенностями современного этапа социальной истории (глобализацией мира, новыми формами информационной и когнитивной культуры, нарастанием темпов социально-культурной динамики и др.). Это, если угодно, объективная данность, с которой необходимо считаться. Речь идет о том, как вписаться в него умно и эффективно [13].

Итак, с одной стороны, парадигма европейского университета (которой следует Россия, придерживаясь модели «догоняющей модернизации») изменилась, а значит, Болонский процесс, который базируется на этой новой парадигме, пока не имеет альтернативы. С другой же стороны, в силу конкретных обстоятельств, Болонская стратегия оказалась более всего адаптирована к социальной философии и практике неолиберализма, служит ему как эффективный инструмент захвата и контроля мирового рынка образовательных услуг и как мощный механизм интеллектуально-культурного и кадрового обеспечения глобализации мира в том виде, как это ныне происходит. В итоге создалась такая ситуация, когда входя в его (Болонский процесс) пространство и выбирая характерные для него организационные формы и технологии, мы оказываемся в тех ментально-культурных, мировоззренческих и поведенческих рамках, что стоят за этими технологиями, т.е. в рамках либералистских отношений к человеку, обществу, культуре, экономике. Вот здесь мы упираемся в принципиальный вопрос, к которому автор этих строк уже не раз пытается привлечь внимание: «Насколько это приемлемо в условиях России?» [14].

Очевидно – любая попытка ответить на этот вопрос приводит к другому вопросу: «Что являет собой современная Россия в своих социокультурных измерениях, а значит в образовательных запросах и потребностях?»

Понятно, этот вопрос не имеет однозначного ответа. С уверенностью можно сказать лишь одно – Россия сегодня предстает как сложнейшая социально-культурная и политико-экономическая система, в которой переплелись и противоречиво сосуществуют множество историко-культурных эпох и пространств, типов идентичностей и разновекторных трендов политического, экономического и социального развития, настоятельно требуя учета и отражения в стратегиях образования. Но у нас в

стране почему-то ставка на Болонскую стратегию стала абсолютной, императивной, диктуемой законами и политикой государства.

### **Болонский процесс как панацея от всех бед вузовского образования**

Так сложились исторические обстоятельства, что Россия ныне проходит, возможно, один из сложнейших этапов своей истории. Этап преодоления советского уклада жизни и далеко не самых удачных реформ политического и экономического бытия, которые разворачиваются в условиях глобализации мира и обострения конкуренции ведущих стран за интеллектуально-технологическое, экономическое и культурное лидерство на мировой арене, что ставит страну перед лицом множества острых вызовов и проблем. К этому надо добавить и следующее: общий модус российских реформ за последние двадцать лет менялся трижды – от радикального либерализма (неолиберализма) 90-х к рестраврационнно-эклетическому консерватизму «нулевых» и, наконец – к нынешнему правоцентристскому курсу, что в конечном счете породило современную многослойную и противоречивую российскую социально-культурную действительность. Иначе быть не могло – в многоэтничной и поликультурной России все зигзаги реформенной политики оставили свои специфические следы, активно апеллирующие как к политическому курсу страны, так и к стратегии образования в стране. В порядке иллюстрации к сказанному обратимся к известному примеру – «парад этнических суверенитетов». Он отмечен, наряду со множеством политических и экономических абсурдов, еще и тем, что в республиках РФ обучение (образование) в школах и даже в вузе лихорадочно переводилось на национальные языки. А это, в свою очередь, породило в стране новую социолингвистическую ситуацию, а именно – резкое падение уровня владения русским языком в национальных регионах, что, к сожалению, пока никак не учитывается в стратегиях российского образования.

Другой пример – миграционные процессы в Москве и других мегаполисах России столь интенсивны, что в школу приходят дети, не владеющие русским языком, выдвигая на повестку дня запрос на педагога-билингва, которого, увы, нет и в помине наших классификаторов вузовских специальностей. Перечень подобных «примеров провала» стратегии отечественного образования можно и продолжать и продолжать – в их числе и спектр крайне острых и сложных проблем, относящихся к пресловутому «национальному вопросу». О чем идет речь? Реальная ситуация «культурного отката», порожденная в стране политикой 90-х гг., такова, что сегодня российские этнические культуры сосуществуют параллельно и мозаично (как и столетие назад), вновь выдвигая проблему их интеграции в общее и единое культурно-цивилизационное пространство. И здесь,



как нетрудно понять, более всего уместны «мягкие» интеграционные механизмы хорошо поставленного образования. Вопрос в том, годятся ли для этого рыночно ориентированные методы Болонской стратегии. Ведь Россия пока еще далека от рыночной культуры; к тому же, ситуация усугубляется крайней неравномерностью развития наших регионов, что в конечном счете порождает «зияющие разрывы» между Болонским процессом и реальной готовностью «российской почвы» к его успешному восприятию и освоению на благо себе. На этом общем фоне трудно избавиться от впечатления, что наша политика бесконечных «реформ и модернизаций образования сверху» явно задержалась на идейных рубежах 90-х годов, на либералистском этапе «хождения в Европу» – не воспринимает реальные сложности и «корявый портрет» наличной российской действительности. А самый главный момент нашей действительности состоит в том, что доминантный этнос страны (русский этнос) после «культурного шока 90-х» и «парада суверенитетов» теперь явно сосредоточился на реставрации своего традиционного символического универсума [15] – с вытекающими отсюда последствиями: нарастанием консервативных тенденций в культуре и в политических предпочтениях, активизацией этнофобий и клерикального сознания, явным ростом критичности в отношении ко всему западному, включая Болонский процесс. Где и как мы учли эти обстоятельства?

Вероятно, топ-менеджерам отечественного образования можно еще какое-то время не замечать эти проблемы, числя все это по ведомству политики (как сейчас имеет место). Но едва ли надолго. Ведь результирующим итогом постсоветских трансформаций является движение России к обретению новой национальной (гражданско-политической) идентичности, что сегодня становится, если ни главным, то одним из ключевых вызовов российскому образованию. Понятно, что становление новой идентичности – объективный процесс, который опирается на различные культурные механизмы и может иметь самые различные исходы [16, 17]. Но, к сожалению, у нас в стране пока преобладают стихийные процессы – влияние массмедиа и «конфликта стереотипов» в обыденной жизни. В итоге мы, как и в 90-х гг., остаемся в ситуации «поляризации идентичностей», когда из стен одних школ (и вузов) выходят ревнители татарского языка или задорной пляски «лезгинка», а других – охранители православно-казачьей культуры, увы, не очень готовые к взаимному диалогу и поиску согласия. И пока сохраняется подобная ситуация, над которой почти безусловно парит нынешняя стратегия развития образования в стране, исторические перспективы России, увы, остаются под угрозой (если не сказать – призрачными).

Мы, как известно, в «нулевые годы» с большими издержками восстановили единое конституционное пространство страны. Но оно, как не

трудно понять, сохранится прочно и надолго, лишь будучи трансформировано (прежде всего – методами образования) в целостное единство культурно-цивилизационного пространства России, закреплено в единство гражданско-политической идентичности россиян. Где и как мы учли эти обстоятельства в наших российских стратегиях развития образования?

Для полноты «картины вызовов» в адрес образования современной России напомним, что наряду с вызовами «внутреннего» плана, вытекающими из отмеченных особенностей российской действительности, к нашему образованию (к университету, школе) обращено также множество вызовов «внешнего» порядка, диктуемых особенностями развития глобального мира и его ключевых сфер – науки, технологии, экономики, информационной и коммуникативной культуры, глобального рынка, наконец.

Итак, с одной стороны, трудно рассчитывать на успешность России в глобальном мире, с его практиками научных мега-проектов, академической и трудовой мобильности, старт-апов и транснациональной экономики, если наши ведущие вузы естественнонаучного, технического и медицинского профиля не будут встроены в систему этих практик, а значит – и в Болонский процесс. С другой стороны, история и судьба нашей страны сложилась так, и запрос на идентичность, объединяющую россиян культурно и духовно в единую нацию, сегодня настолько значим, что требует принципиального, системного отражения в стратегии отечественного образования, прежде всего – в сферах гуманитарного вообще и педагогического в частности (которые должны бы стать оригинально-российскими).

А пока ситуация такова: принцип гламура «коммерческий успех и модное потребление – высший идеал» детерминирует наше гуманитарное образование, особенно школьное, в то время как для России, подчеркнем еще раз, вопрос об идентичности, о консолидации и интеграции народов и культур в единое гражданско-политическое сообщество (в нацию) на духовно-ценностных принципах является вызовом «номер один».

### **Директивно-избирательная элитизация учреждения как механизм «развития» образования**

До сих пор речь шла о вызовах нашему отечественному образованию и их отражении в стратегиях развития этой сферы, что, как показывают факты, вызывает множество вопросов. Еще больше вопросов вызывают механизмы, на которые опираются российские стратегии в сфере образования – ЕГЭ, стандартизация, индивидуальное финансирование обучаемого из госбюджета (ГИФО) и приказное назначение «элитных» и «ведущих» вузов, о чем ранее уже говорилось.

Разумеется, можно только приветствовать, если государство создаст условия для успешного развития университета, поощрения и «расковы-

вания» его креативного потенциала, видя в этом путь, способ и механизм к повышению конкурентности страны на мировой арене. Но тогда университетская стратегия должна бы не замыкаться на директиву сверху «войти таким-то вузам в список 100 или 500 лучших университетов мира», а действовать системно, на устранение тех социальных, экономических, технологических и культурных разрывов между регионами, этносами и культурами, которые у нас образовались в 90-е гг. и продолжают лишь нарастать. Иначе говоря, надо бы, чтобы в каждой области (республике, крае) хотя бы один вуз располагал ресурсной базой и технологиями современного университетского процесса, что могло бы стать «драйвом» для страны в целом. А что касается директивного провозглашения «сорока особых вузов», как стратегия это представляется не убедительной и надуманной (элементарной формой лоббирования корпоративно-групповых интересов), а как институт – лишь формой монополизации статуса и имитации прогресса.

Здесь, вероятно, впору обратиться и к «прозаическим» аспектам нашей стратегии образования, к вопросам бюджетного финансирования вуза, оплаты труда преподавателя, принципам стимулирования к развитию, творчеству и инновациям. Парадокс состоит в том, что как бюджетные, так и рыночные механизмы, которые привносятся действующей стратегией в образование, «заточены» именно в пользу все тех элитных вузов из «списка сорока». К сожалению, культура власти и управления у нас такова, что в стране отсутствует практика социальной экспертизы, на чем в европейском мире оттачивается и выверяется гуманитарная наука в вузах, еще и зарабатывая при этом деньги. А что касается российской экономики, она, как известно, пока скромна по масштабам и не отличается особой тягой к науке и сотрудничеству с университетом. Все ограничивается сферой нефтегазовой отрасли, металлургии и оборонных направлений, что, заметим, почти целиком завязано на те же «избранные» 40 вузов. Казалось бы, эти вузы как «продвинутые» и ориентированные действовать на общем мировом пространстве образования должны опираться главным образом на рыночные механизмы и меньше апеллировать к госбюджету страны. Однако все в наших стратегиях обстоит совсем наоборот. Директивно означенные «передовые вузы» имеют особо щедрое бюджетное финансирование. К тому же, бюджетный процесс устроен так, что финансирование вуза прямо пропорционально сумме баллов в аттестатах поступивших в этот вуз(!), что опять-таки работает на тех же, из «списка сорока», куда рвутся лучшие выпускники всех школ России. Кому не хочется попасть в число избранных? В итоге бюджетное финансирование «элитного вуза» поставлено в зависимость от результата, в создании которого сей вуз никакого участия не принимал. Получается так: бюджет государства сначала платит за создание бренда «элитный вуз», а затем регулярно

платит ренту под этот же бренд из того же бюджета. Все это, мягко говоря, не очень вяжется с принципами мирового корпоративного университета (действующего на глобальном рынке образовательных услуг), куда нам вроде бы прокладывают путь вузы из «списка сорока», но, увы, сильно напоминает укоренившуюся в нашей стране с 90-х гг. практику монополизации различных форм ренты. Ведь «вузы из списка сорока» пока так и не попали в круг лучших университетов мира – единственным зримым результатом стратегии «директивной элитизации», увы, стало разве что появление резкого разрыва в оплате труда преподавателей и в уровнях бюджетного достатка государственных вузов одной страны, казалось бы, призванных решать общие и сходные задачи. Вот примеры. Профессор гуманитарий некоего горного университета РФ получает в 8 раз больше, чем автор этих строк (тоже профессор госуниверситета). Разумеется, я рад, что труд коллеги оценен по достоинству. Но хотелось бы знать, что же такого совершил мой коллега из горного университета в сфере гуманитарной мысли, от чего я как бы отстаю катастрофически на целый порядок? К сожалению, мне не удалось найти ответа на этот вопрос. Но главное в том, что действующая российская стратегия образования вообще не задается такими вопросами. Еще один пример – ректорские зарплаты. Они, если верить открытым и доступным данным, почти в 19 раз(!) превышают средний уровень зарплаты в сфере высшей школы РФ. Если даже оставить в стороне «розовые вопросы» о морали – этике, остается открытым прагматико-управленческий вопрос о стоимости труда профессора в государственных вузах РФ, работающих, впрочем, по одним и тем же нормам и требованиям госстандартов, как и вопрос о сравнительной стоимости труда креативного профессора и ректора вуза.

Не призвана ли стратегия в сфере образования отвечать на эти вопросы, а точнее – решать их?

Впрочем, теперь намечается весьма своеобразный способ оплаты труда в вузе. Зарплата профессора (доцента, ассистента), как предполагается, будет зависеть не от уровня его квалификации и сложности выполняемой им работы, а от географического места дислокации вуза, в котором он работает. Средний уровень зарплаты в том регионе, где размещен вуз – вот отныне ориентир заработка профессора. Если ваш вуз размещен поближе к нефти, газу или металлургии, вам повезло – можете рассчитывать на зарплату и в 80, и в 100 тыс. руб., а если на Северном Кавказе, то хватит и 15 тыс. Так, в вузовскую систему страны, работающую по одним и тем же стандартам и требованиям и призванную выравнивать региональные разрывы в культурно-технологическом потенциале, привносится новый, дискриминационный механизм ранжирования и иерархизации, т.е. механизм пролиферации неравенства. Понятно, что денег не хватает и бюджет строит свою стратегию по своей логике – экономической. Но

стратегическая логика образования иная: можно ли растить равных и солидарных граждан России (гражданско-политическую нацию) в условиях директивно навязываемого сверху неравенства условий развития?

Спору нет, наши вузы не равны по своим потенциалам. В советское время это фиксировалось на основе трех градаций по категориям. Не лучше ли практиковать такой «критериальный» подход к дифференциации вузов, нежели привязывать их репутацию и бюджет к «проклятиям места» их дислокации?

### **Федеральный университет – без федеральных функций**

В той иерархии вузов, которая ныне выстроена в стране, особого внимания, как нам представляется, заслуживает Федеральный университет. Ведь новая Россия, как уже неоднократно подчеркивалось, стоит перед необходимостью не только создания прочных политических основ федерализма (формальных и принуждающих), но также духа, культуры и нравственной атмосферы бытия и развития российских народов в равенстве. И здесь, конечно же, особое место принадлежит университету вообще, роли и функциям Федерального университета в частности. Однако в уставах федеральных университетов, как ни странно, мы не обнаружим никаких функций федерального плана – все те же расхожие положения «готовить по инновационным программам...» и т.п. Между тем наша история развивалась так, что в стране у ряда «вузов – естественных лидеров» объективно и исторически сложились функции объединяющего, консолидирующего и интегрирующего плана не только в отношении научных и педагогических сообществ региона, но и в отношении важнейших сфер социально-гуманитарного знания (истории, филологии, этнологии, культурологии и др.). Так, хорошо известно, что Ростовский государственный университет многие десятилетия выполнял эти функции в отношении Северного Кавказа и Закавказья. Казалось бы, создание Южного федерального университета создает принципиально новые возможности, разумеется, если за ним будут закреплены (нормативно, институционально) функции третейского судьи и «интегратора» регионального гуманитарного знания. Ведь к спецификам России относится и такой аспект, как наличие целого ряда культурно-исторических ареалов (регионов), где в силу понятных причин «конфликты историй» и «конфликты этнологий» являются не только элементом обыденного сознания и бытовой культуры, но доминантной темой региональной науки, а также политическим ориентиром региональных элит и политической активности этносов. Яркий пример – Северный Кавказ, Юг России. Как показано в содержательной и убедительно аргументированной статье Э.А. Шеуджен [17], кавказские конфликты истории и историографий, увы, находят настораживающий отклик

у российских (русских) историков – субъективное и политизированное проецирование на общее пространство российской истории, что усугубляет и обостряет эти конфликты. Как видим, запрос на «федеральные функции ЮФУ» налицо, но стратегия развития образования в стране этого просто не заметила. Но особенно досадно то, что о консолидирующих/интегрирующих функциях «научно-образовательного Ростова-на-Дону», теперь мы на местах все чаще говорим, увы, в прошедшем времени. И дело здесь не в том, что «вузы на местах подросли», как иные полагают – ЮФУ не наделен должным образом и в должных структурных формах полномочиями добротного научного фильтра и интегратора регионального социально-гуманитарного знания, что должно быть непрременным аспектом не только российской стратегии развития науки и образования, но и нашей национально-политической стратегии.

Что касается Северо-Кавказского региона, острота означенной проблемы такова, что очередная «директивная элитизация» одного вуза СКФО (а такая попытка предпринимается) скорее всего ближайшие 15–20 лет ничего не даст или же еще больше подхлестнет и активизирует конфликтные позиции местных центров социально-гуманитарного (исторического, прежде всего) знания. Ведь цикл формирования академического (образовательного и научного) лидера занимает, как показывают факты, многие десятилетия. Не проще ли оставить и закрепить за ЮФУ ту роль, что исторически давно сложилась?

### **Как ныне Россия прирастает провинцией**

Начнем, пожалуй, с ГИФО, ЕГЭ и ГОС-ов, ставших, как известно, главными инструментами российской стратегии развития образования в регионах.

Принцип «деньги следуют за обучаемым» (принцип ГИФО) просто идеален, если исходить из того, что регулятором социальных отношений (и образовательных в том числе) является рынок, т.е. образование суть платная услуга. Тогда все просто: обучаемые выбирают лучшие школы и вузы, а худшие разоряются и уходят с рынка – в итоге качество образования растет. Однако дьявол, как известно, кроется в деталях. Ведь рынок начинается с возможности выбора. О каком выборе можно говорить в условиях нашей российской глубинки, где 70 % школ является «малокомплектной» (в ее стенах обучается от 3–5 до 50–70 учеников), а расстояние между «соседними» школами составляют десятки и сотни километров? И еще. Возможно ли, чтобы каждый учитель начальной школы, автомеханик, земский врач и агроном нашей необъятной страны получал образование в стенах 40 «избранных» и одаренных бюджетом вузов? И, наконец,

может ли рынок образовательных услуг быть успешным при том уровне доходов российского населения, который мы пока имеем?

О ЕГЭ также необходимо сказать, несмотря на то, что много уже сказано и написано по этому поводу. Та философия и технология ЕГЭ, которая настойчиво навязана и поддерживается у нас сверху, по сути, вредна для школьного образования. Она разрушает самое главное в школьном процессе – ориентир на мышление и на максимальное развитие культуры устной и письменной речи; разрушает в угоду тестовой технологии, которая может гарантировать, в лучшем случае, фрагментарные знания и обрывочные сведения. Но, конечно, при всех известных минусах, ЕГЭ принес и большое благо провинции – центральный вуз стал доступнее.

О стандартах образования. Если бы они только очерчивали значимые ориентиры образования, а также «нижнюю планку» его приемлемого качества (как это теоретически мыслится и полагается), к стандартам не было бы никаких вопросов. Однако в реальной жизни, к сожалению, все обстоит иначе – наши стандарты в сочетании с тестированием в режиме «он-лайн» (т.е. из министерских кабинетов) неуклонно трансформируются в инструмент вертикализации власти и управления, а также мелочных регламентаций и явного посягательства на академические свободы (коих в наших вузах итак немного). Да и не мешало бы здесь определиться в главном – в мере сочетания стандартного и творческого в вузовском процессе. И еще, о пределах применимости в школе и вузах технологии тестирования, которые так и норовят формализовать все, включая и то, что по определению не может быть формализовано – гуманитарные знания (философию, литературу, историю, культурологию). Все эти вопросы (а их перечень можно продолжать и продолжать) – к стратегии развития образования в России.

Как уже подчеркивалось, Россия после десятилетий поисков и ошибок теперь берет правоцентристский консервативный политический курс. Подобный курс тем и характерен, что держится реальной почвы реальной действительности. Может быть, настала пора и для корректировки стратегии российского образования, которая, как показывают факты, лишена убедительной системности; к тому же, остается в идейном плену 90-х гг., когда политизированное стремление поскорее «войти в мировое пространство» явно превалировало над реальными интересами и проблемами России, ее «внутренними вызовами» к образованию?

Россия, как известно, исторически прирастала провинцией. Ситуация ныне такова, что от изъянов действующей стратегии более всего страдают «провинциальные вузы» и провинциальные системы школьного образования, призванные выравнивать и поднимать культуру России в самом широком смысле – политическом, экономическом, социальном, гражданском, научном, технологическом. Бытие образования в провинции

сегодня напоминает грустную картину мучительного хождения вверх по лестнице, увы, ведущей скорее вниз. Те самые «негромкие» университеты и институты в областях, краях и республиках России, которые в свое время сотворили «чудо советского образования», – да и ныне поддерживают (пока еще поддерживают) сносный уровень массового профессионализма в стране – деградируют на маскирующем фоне броской имитации движения нашего образования «по курсу Европы».

Наша эпоха, как хорошо известно, характерна необычайным динамизмом и безмерным многообразием форм социального бытия, и оседлать ее (эпоху) возможно, разве что посредством образования высокого интеллекта, свободы и творчества, но не госстандартов, ЕГЭ и тестов, пригодных скорее для контрольных вождений бюрократии и вертикали власти.

В заключение отметим: главной причиной бед нашей стратегии развития образования является то, что в ней явно излишне (в ущерб многообразным национальным целям образования, а значит и принципам отбора его содержания и форм организации) преобладают философия рынка и технологии бытия на рынке, в общем и составляющие суть Болонского процесса – «мобильность» (академическая, технологическая, товарная и т.д.) и «глобальность пространства» (рынка товаров, финансов, услуг, в том числе образовательных). В итоге сложилась такая ситуация, когда наша стратегия в сфере образования скорее работает на облегченное проникновение идеалов, принципов и целей современных процессов глобализации в духовно-культурное пространство страны и беспрепятственное наступление европейского и американского «рынка образовательных услуг» на российское образовательное пространство.

Но отвечает ли это национальным интересам России?

### **Примечания**

1. *Ридингс Б.* Университет в руинах. М.: ГУ-ВШЭ, 2010. 300 с.
2. *Белоцерковский А.В.* Дороги, которые мы выбираем // Высшее образование в России. 2010. № 2. С. 32–39.
3. *Ивахненко Е.Н.* Российский университет перед лицом принудительных эпистем неоглобализма // Высшее образование в России. 2008. № 2. С. 122–129.
4. *Панарин А.С.* Политология. М.: Университет, 2000. 320 с.
5. *Юревич А.В.* Асимметричное будущее // Вопросы философии. 2008. № 7.
6. *Мамчур Е.А.* Фундаментальная наука и современная технология // Вопросы философии. 2011. № 3. С. 80–89.
7. *Горохов В.Г.* Проблема технауки-связь науки и технологий // Философские науки. 2008. № 1. С. 33–57.



8. *Роджеро Дж.* Из руин в кризис: об основных трендах в жизни глобального университета // <http://magazines.russ/nz/2011/3>.
9. *Медведев С.А.* Болонский процесс, Россия и глобализация // Высшее образование в России. 2006. № 3. С. 31–37.
10. *Долженко О., Тарасова О.* Будущее: информационного многознания или человек понимающий? // Высшее образование в России. 2009. № 8. С. 32–40.
11. *Байденко В.И.* Болонские преобразования: проблемы и противоречия. 2009. № 11. С. 26–41.
12. *Хагуров Т.А.* Высшее образование между служением и услугой // Высшее образование в России. 2011. № 4. С. 47–58.
13. *Белоцерковский А.В.* О качестве и «количестве» образования // Высшее образование в России. 2011. № 4. С. 3–10.
14. *Тхагапсоев Х.Г.* Университет в современной России: технология как стратегический горизонт? // Высшее образование в России. 2011. № 4. С. 58–62.
15. *Давыдов А.П.* Инверсия как культурное основание цикличности в развитии (к вопросу об объекте деконструкции в русской культуре) // Философские науки. 2010. № 1. С. 25–30.
16. *Тхагапсоев Х.Г.* Идентичность как философская категория и мера бытия // Философские науки. 2011. № 1 (специальный выпуск). С. 10–26.
17. *Шеуджен Э.А.* О «национальной историографии», «национальных историках», «своей истории» и «историописаниях» // Научная мысль Кавказа. 2012. № 2. С. 90–99.