

УДК 167



**РАДИКАЛИЗМ И УТОПИЯ  
КАК СТРАТЕГИИ РЕФОРМ  
РОССИЙСКОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**

**Тхагапсоев Хажисмель Гисович**

Доктор философских наук, профессор,  
Кабардино-Балкарский государственный  
университет, г. Нальчик,  
e-mail: gapsara@rambler.ru

**Черноус Виктор Владимирович**

Кандидат политических наук, профессор,  
Южный федеральный университет,  
г. Ростов-на-Дону,  
e-mail: kavkazdon@mail.ru

**RADICALISM AND UTOPIA  
AS THE STRATEGIES  
OF RUSSIAN EDUCATION  
REFORMS**

**Tkhagapsoev Khazhismel G.**

Doctor of Philosophical Sciences, Professor,  
Kabardino-Balkarian  
State University, Nalchik,  
e-mail: gapsara@rambler.ru

**Chernous Viktor V.**

Candidate of Political Sciences,  
Professor, Southern Federal  
University, Rostov-on-Don,  
e-mail: kavkazdon@mail.ru

Стратегии образования, практикуемые в современной России, анализируются в плане их адекватности реальностям и актуальным потребностям общества. Отмечается, что целый ряд действующих в стране стратегий образования отличается радикализмом и утопичностью, что обрекает их на безуспешность и превращает в источник социальных рисков. Ставится вопрос о необходимости системной корректировки политики и стратегий государства в сфере образования с учетом спектра вызовов времени в адрес России на данный исторический момент, а также назревших потребностей развития российского общества.

Education strategies realized in modern Russia are analyzed in terms of their validity and adequacy to the present day realities. It is noted that a number of existing education strategies in the country are distinctly utopian and radical in their nature, which leads to their failure and turns them into a source of social risk. We argue that there is a need for systematic correction of policies and state strategies in the field of education in order to meet contemporary challenges and development needs of Russian society.

**Ключевые слова:** образование, политика, стратегии образования, глобализация, Болонский процесс, компетентностное образование, стандартизация в образовании, утопия, радикализм.

**Keywords:** education, politics, education strategy, globalization, the Bologna process, competence education, standardization in education, utopia, radicalism.

Известно, что проблемы и стратегии развития образования задаются вызовами времени и запросами общества. Казалось бы, это – тривиальная истина. Однако ею с легкостью пренебрегают в отечественной управленческой практике, создавая в итоге проблемы на ровном месте. Поскольку примеров такого плана много, последуем их исторической хронологии.

В 90-е гг. XX в. процессы реформирования российского образования начались, напомним, на своеобразном политическом фоне – на фоне «победы» либерализма, который после крушения советской системы видел исторические перспективы человечества не иначе как «конец истории и идеологий», а точнее – как становление глобального либералистского мира, чьи главные заботы, как известно, обращены на экономику, частный интерес и личные свободы, а по сути – на возвращение homo economicus и форм его бытия. В таком мире главный регулятор социальных отношений – рынок и его принципы, а образование, соответственно, выступает в роли сектора рынка и механизма его глобализации. На этой радикально-либеральной идейной подводке, трансформируемой в соответствующие стратегии, строилось и продолжает строиться образование в нашей стране вот уже четверть века.

Но время и факты показали, что глобализация вовсе не является творцом «общего пространства развития для всех», как утверждалось и утверждается, – она лишь создает глобальные потоки природных ресурсов, труда и информации, которые выгодны творцам правил и технологий этой самой глобализации. В такой ситуации в мире все активнее заявляет о себе борьба за идентичность (национально-государственную, культурно-идеологическую, ценностно-ориентационную) как форма и механизм противодействия нынешнему варианту глобализации мира, что напрямую относится к нашей стране, а значит – и к стратегиям отечественного образования. Однако здесь по-прежнему продолжают доминировать идеологемы и практики радикального либерализма все из тех же 90-х гг.

### **Лики радикализма в нашем образовании**

Заметим, страна после непростых десятилетий либералистских поисков и ошибок теперь (в последние годы) берет социально-консервативный политический курс. Подобный курс характерен тем,

что держится «реальной почвы реальной действительности». Но почему-то наше образование не торопится вписаться в этот курс. Правда, с 90-х гг. изменилось кое-что – появились доктрины и программы, претендующие на обеспечение рационального развития образования; возросли ресурсы, направляемые в эту сферу. Однако качество образования пока так и остается проблемой (если не сказать, что оно снижается неуклонно).

Не обязывает ли эта ситуация перестать сетовать на частности (что чаще всего и происходит у нас) и критично переосмыслить ключевой набор идей и стратегий, на основе которых мы уже много лет пытаемся добиваться развития образования в стране? Это касается, прежде всего, таких часто критикуемых или по умолчанию навязываемых сверху установок:

- образование якобы не несет политических и идеологических функций, являет собой лишь сектор экономики по производству услуг;
- главный ориентир развития российского образования – стать частью мирового образовательного рынка, следовать его глобалистским принципам, концепциям и технологиям;
- наилучшие стратегические инструменты развития образования в нашем отечестве – это Болонский процесс, государственный стандарт (стандартизация), ЕГЭ и административно-избирательная элитизация вуза;
- абсолютная мера качества образования – компетенции, компетентности.

Понятно, что в рамках статьи невозможно дать оценку эффективности каждому элементу стратегий нашего образования, да и необходимости в этом нет. Скажем, кто бы взялся отрицать значимость информационных технологий в образовании или же подтягивания наших ведущих вузов до лидерства в мире, как и намерений поднять уровень научно-публикационной деятельности вуза и преподавателя России до мировых планок.

Учитывая эти обстоятельства, мы обратимся лишь к тем аспектам отечественной стратегии развития образования, которые явно себя не оправдывают. Начнем (уже который раз) с ЕГЭ – ведь именно все-российская полемика вокруг него явилась едва ли не основной формой постановки вопроса «В какой мере бытующая стратегия развития образования отражает реальности страны и ее потребности?». Научно-педагогическое сообщество доказывало все эти годы, что та технология ЕГЭ, которая продвигается сверху, губительна, поскольку разрушает главное в школьном процессе – его ориентированность на мыш-

ление, максимальное развитие культуры устной и письменной речи, сводя образование к натаскиванию и зубрежке. Оттуда и «клиповое сознание» у молодежи, что стало ныне притчей во языцех. И что же? Время заставило скорректировать ЕГЭ – в школу вернулось сочинение, «кимы» стали гибкими, многообразными; более того – намечаются пути легитимации творчества учащегося в рамках ЕГЭ (дай бог, что так и получится).

Разумеется, перипетии с ЕГЭ можно выдать за «творческие плоды» высшего эшелона управления образованием. Однако история ЕГЭ примечательна именно тем, что она буквально на глазах развивалась по «попятному пути» – отступая от «максим реформаторства сверху» к базовым академическим практикам школьного образования. Но не многовато ли тратить 10 лет на сносную (без радикализмов) организацию выпускных экзаменов в школе?

Теперь о компетентностном подходе. Его востребованность очевидна – современное сложное и изменяющееся непрерывно общество предъявляет к знаниям и деятельностной стратегии (т. е. к компетенциям) человека целый ряд непростых требований. В этом плане показательно, что европейские страны превратили проблематику компетенции в предмет публичной политики – формулируют и декларируют востребованные временем и обществом компетенции на уровне политических решений. Вот главные из них:

- уметь жить в условиях демократии, развивать его институты;
- уметь принимать культурные различия, жить с людьми других культур, языков и религий;
- обладать широкими коммуникативными компетенциями;
- уметь строить свою жизнь и деятельность в современной информационной среде, осознавать и учитывать ее плюсы и минусы, владеть информационными и массмедийными технологиями;
- обладать способностью учиться на протяжении всей жизни [1].

Впрочем, круг компетенций, соотносимых с современным европейцем, куда обширнее [2].

Но главное в том, что выстраивание образования на основе компетенций являет собой веление времени, и здесь Россия не может позволить себе отставание. В этом смысле можно понять «напор сверху» в деле строительства компетентностного образования в стране. Однако события здесь развиваются так, что впору задаться вопросом «Не повторяется ли с компетентностным подходом печально известная история с ЕГЭ, когда механизм равного доступа в вуз оказался дискредитированным в общественном мнении из-за неумелого воплощения?».

Что вызывает в данном случае опасения? Прежде всего, то обстоятельство, что научно-теоретическое обеспечение, которое пролило бы свет на социально-антропологическую (т. е. онтологическую) сущность компетенции и компетентности, явно отстает от форсируемых сверху темпов строительства компетентностного образования [3]. Ведь пока непроясненными остаются ключевые вопросы компетентностного подхода:

- на основе каких наборов (сочетаний, комбинаций) компетенций можно сформировать ту или иную профессиональную идентичность, форму социальности выпускника (вуза, колледжа);
- какие критерии могут быть приняты за основу для создания общей типологии компетенций (компетентностей) в сфере профессионального образования;
- каковы общие принципы конструирования моделей образования на основе компетенций.

Поскольку эти вопросы пока остаются без ответа, «директивное развитие» компетентностного образования сводится к изобретению немыслимого числа компетенций, к их продавливанию в вузовскую практику с помощью ФГОС и к такому информационному сопровождению этих процессов, которое порождает иллюзию, будто компетентностный подход является открытием, гарантирующим само по себе качество образования [4].

В рамках подобной стратегии компетенции нарезаются на глазок, а за меру «успешности» образования выступает (априорно принимается) количество компетенций, предписанных тому или иному направлению подготовки. Дело порой доходит до абсурда. Например, изобретена такая странная компетенция, как «способность принимать участие» (в чем-либо), а число компетенций, адресуемых близким по характеру специальностям (профилям), может различаться многократно. Так, направление «Мехатроника и робототехника» обходится 5 профессиональными компетенциями, профилю «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств» предписывается... аж 74 компетенции! Неужто сложность и компетентностная структура этих двух смежных и родственных машиностроительных профессий так сильно разнятся? Понятно, что нет. Это лишь следствие явного отставания теоретического обеспечения компетентностного подхода в образовании от темпов его командного внедрения.

У нашей стратегии компетентностного образования, как оно ныне продвигается сверху, есть еще один серьезный изъян – игнорирование роли социально-культурной среды в самом широком ее понима-

нии, включая особенности политического бытия общества. Ведь она возлагает всю ответственность за формирование эффективных компетенций лишь на сферу образования, изначально обрекая затею на безуспешность. Понятно, что в формировании компетентностей образование играет ключевую роль. Но очевидно и другое – для становления человека-профессионала, действенного субъекта современного сложного общества (с демократией участия, инновационным вектором развития), рамок и методов сферы образования недостаточно – должны действовать и прочие факторы социализации человека: политика государства, экономическая среда, практики гражданского общества и т. д. Но у нас такие вопросы не ставятся.

И еще. В продвигаемой упорно концепции нет понимания того обстоятельства, что компетентность по сути ситуативна, т. е. она проявляется как действие в конкретных ситуациях (штатных, нештатных, критических), а значит, требуется выявление и учет «ситуационной структуры компетентностей» по каждому профилю и направлению подготовки. Однако такой вопрос вообще не стоит и не ставится [5].

И наконец, больше всего вопросов и сомнений вызывает распространение компетентностного подхода на школьное образование. Понятно, школьники должны обладать неким минимальным кругом общекультурных и социально-адаптационных компетенций: уметь читать, писать, считать, строить устную речь. Но допустимо ли мерить школьный процесс и школьное образование теми «близирными нарезками» знаний и умений, что ныне у нас именуется компетенциями? Не лучше ли в рамках школы предъявлять учащемуся увлекательные глубины и широкие горизонты наук, учить тайнам «уменья учиться», в том числе на высоких образцах художественной культуры, с которыми вообще не соотносимы формальные рамки компетенций?

Ситуация в отечественном образовании такова, что анализ компетентностного подхода прямиком ведет к проблеме качества федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), их роли и месте в образовательном процессе, в деле обеспечения качества образования.

Если бы ФГОС лишь очерчивали ориентиры образования и нижнюю планку его приемлемого качества (как в теории мыслится) к стандартам, возможно, не было бы вопросов. Но в реальности дела обстоят иначе – были и остаются инструментом вертикализации власти и управления.

Да, для преодоления того хаоса, что бытовал в 90-х гг. в сфере высшей школы, до поры до времени были уместны инструменты пря-

мого воздействия на вузовский процесс, в том числе на основе запретительно-ограничительных механизмов стандарта. Но ситуация с тех пор изменилась – от высшей школы ныне требуются не столько соблюдение предписанных рамок деятельности, сколько динамизм в развитии, инновации, научно-технологическое творчество, отвечающее вызовам времени. В таких условиях уместны скорее стандарты концептуального, ориентирующего на развитие плана, нежели ограничительно-запретительные. А значит, достаточно было бы означить в структуре ФГОС круг предельно укрупненных типов компетенций (исследовательские, проектно-конструкторские, технологические, управленческие, сервисно-эксплуатационные, инновационные, маркетинговые, коммуникационные и др.), оставив за вузом право детализировать их по своему усмотрению и с учетом запросов «места и времени».

Но существенного движения в этом направлении пока не видно, а ФГОС (их логика и структура) как были, так и остаются объектом беспокойства, критики. Правда, в большинстве публикаций преобладает такая позиция: «Да, действующие ФГОС далеки от идеальности, но их дефекты могут быть устранены в новых поколениях стандартов», что, похоже, она стала отправной и в проектах «ФГОС3+», «ФГОС4+», предлагающих подправленную структуру компетенций и некоторое (весьма скромное) расширение прав вуза. Но это не решает главной проблемы – проблемы перехода от ограничительных стандартов к стандартам, мотивирующим развитие.

Динамизм перемен и многообразие форм социального бытия ныне таковы, что «оседлать тренды и векторы прогресса» возможно разве что на основе образования высокого интеллекта, свободы и творчества, но не на основе стандартов и общих лекал (пусть и допускающих некие люфты).

В этом плане особенно показательна история Болонского процесса в нашем отечестве – он «имплантирован сверху» в стратегию российского образования принуждающей силой закона. Не странно ли? Ведь речь идет не о конкретных нормах международного права, а о взаимодействии университетских сообществ на принципах свободного выбора и открытых форм сотрудничества, каковым Болонский процесс манифестируется. Более того, университетское сообщество декларирует, что «лишь механизм университета способен обеспечивать воспроизводство и развитие форм жизни в современном мире, сложность которых непрерывно возрастает», фактически позиционируя себя и университетское образование вне властного воздействия [6]. В этом контексте принудительное внедрение в России явно противоречит сути

Болонского процесса и философии университетского движения. Но для наших радикальных реформаторов, видимо, было куда важнее положить конец публичному дискурсу в отношении роли и места Болонского процесса в российском образовании. И зря – ведь речь в среде «консервативного педагогического сообщества» шла главным образом о том, чтобы принципы и технологии Болонского процесса не абсолютизировались, а воспринимались бы с критичным прагматизмом, т. е. в плане «рецепции полезного». Например, Болонский процесс как «стыковочный» терминал образовательных траекторий в России и на Западе поддерживается практически всеми. Вызывает возражение другое: почему бы этой стыковке не быть обоюдной хотя бы в разумной мере? Почему бы, скажем, нам не сохранить и не предложить миру те принципы, структуры и технологии, которые обеспечивают лидерство российского образования (в сфере искусства, в частности).

Другой пример. Болонский процесс требует радикальной деконструкции тех организационных форм подготовки инженера, которые в свое время обеспечили мировое признание российской инженерной школы и мировое лидерство отечественной инженерной мысли «на заре ракетно-космической эры» (в 60-х гг.). И это надо принести в жертву «болонской оргсхеме»! Однако далеко не очевидно, станет ли благом двухуровневая подготовка инженера в России. Опасения такого плана высказывают различные авторы [7]. И за этими опасениями стоят озадачивающие факты и тенденции. В частности, компетенции, предполагающие всего лишь умения «принимать участие» в неких действиях, в компетентностной структуре подготовки инженера-бакалавра составляют аж 30–35 %! Не значит ли это, что в стране пока не найден образ «инженера-бакалавра»? А значит, и уровневая схема «4+2» не должна быть табуированной; вузы должны иметь право выбора и таких схем, как «5», «5+1». Но пока такого права лишены и федеральные университеты, которые, казалось бы, должны работать в режиме свободного поиска, инноваций и тиражирования эффективного опыта, в том числе и в плане оттачивания ФГОС [8].

И самое главное – мы свое профессиональное образование тотально перевели на болонскую схему, однако вопрос о признании наших академических квалификаций в западных странах так и остается открытым [9]. Не странно ли? В чем же тогда смысл Болонского процесса и его принудительного и тотального внедрения в нашем отечестве?



### **К утопиям, которые препятствуют развитию образования**

Как известно, оборотной стороной любого радикализма является вера в некие утопии, утопизм. Так обстоит и в данном случае. Например: не утопия ли стратегическое намерение Минобрнауки обеспечить развитие российской высшей школы заменой каждого десятого отечественного профессора на «иностранного» (пусть даже и с «возвращенцами» в их числе)?

Оставим в стороне вопрос о стоимости подобного проекта. Закроем глаза и на проблемы рисков. Например, все ли звезды университетских форпостов захотят поработать в современной России в условиях политической турбулентности, информационных и санкционных войн, за которыми стоят конфликты ценностных ориентиров российского и западного миров, увы, затрагивающих каждого профессора? И еще. Как быть с обеспечением безопасности такой массы заметных иностранцев на Юге России – скажем, в Дагестанском университете и других региональных вузах?

Перечень подобных вопросов можно и продолжить. Но главное – в другом. В том, что за броской концепцией «западный профессор вывезет нас» стоит давно устаревшая идея догоняющей модернизации. Она (догоняющая модернизация), как давно продемонстрировано в теории и на практике, порождает лишь «копирование уходящего дня» (т. е. копиизм) и модус «вечно догоняющего», а значит, вечно отстающего [10]. Но, судя по фактам, топ-стратегии российского образования готовы видеть прогресс и в копиизме тоже. Это проявилось, прежде всего, в копиистской имплементации болонских технологий, что пока так и не вывели российское образование «на широкую дорогу успешного развития».

Но вернемся к концепции «заемный профессор нас вывезет». Питая глубокое уважение к профессору европейского университета, все же рискнем заметить, «не поискать ли нам локомотив движения вперед сначала у себя дома, в своей стране?». Начать хотя бы с системы повышения квалификации вузовских работников. Почему бы эту работу не возложить на самые продвинутые вузы – МГУ им. Ломоносова, СПбГУ, МГТУ им. Баумана, МФТИ, МЭИ, ГУ ВШЭ, Томский университет и на федеральные университеты в регионах. Ведь так и было в те времена, когда западный мир признавал превосходство нашей системы образования. И еще: переосмысление и переструктурирование прошлого опыта, надо заметить, всегда было, есть и будет одним из универсальных механизмов развития. Но мы этого почему-то не видим.

А пока каждый вуз у себя «повышает» квалификацию своих кадров на основе повторяющихся из года в год, ничем не примечательных «72 часовых профильных курсов» или курсов, кое-как проводимых по вечерам, после работы, что называется «с зевком». А много ли проку от этого?

Но, пожалуй, самой большой утопией (и самой опасной формой проявления радикализма) в стратегиях нашего образования является концептуальная идея «образование вне политики».

Между тем в европейской публичной мысли – от Платона до Фуко – образование рассматривалось не иначе как инструмент политики и объект политического регулирования. Может быть, теперь что-то изменилось? Как показывает анализ, ничего не изменилось. Так, недавно в Роттердаме вышел объемный сборник статей с говорящим названием «Образование и политическое бытие. Новые теоретические артикуляции». Основные идеи сборника, которые в изложении его редактора выглядят так: «взаимосвязь между стратегиями образования и политическими теориями пока еще не оценена в должной мере»; «образование всегда является частью масштабных политических проектов»; «образование и сегодня остается одним из значимых аспектов неолиберальной политической повестки дня», не имеют ничего общего с мифологемой деполитизации образования. Более того, подчеркивая, что ныне политика либерализма «выступает в роли обслуживания гегемонии экономической рациональности и глобальной экономики», редактор приходит к выводу, что это повышает ответственность современного образования, превращая его в «режим рассеянной власти» и даже в «форму правительственного менталитета» [11]. Вот так, все предельно ясно: образование как было, так и остается объектом и инструментом политической практики. Более того, в современной политической философии широко разделяется идея, что каждая модель демократии требует обоснования и опоры в соответствующих стратегиях образования [12], что особенно актуально для современной России, которая пребывает в поисках собственной модели демократии, адресуя серьезные вызовы отечественному образованию, требуя пересмотра концепций его развития.

Вероятно, те, кто ситуацию в постсоветском российском образовании привычно трактует как «борьбу прогрессивных реформаторов и консервативного педагогического сообщества», увидят в наших размышлениях призыв к «образовательному изоляционизму», «почвенничество», «провинциализм» и бог знает еще чего. И напрасно – мы, как и абсолютное большинство наших коллег, за динамичное (и рацио-

нальное) реагирование на вызовы глобализации мира, за эффективную интеграцию отечественной системы образования в мировое образовательное пространство (в том числе посредством Болонского процесса и даже «заемных профессоров» в неких разумных мерах). Речь идет лишь о методах, цене и рисках этой интеграции; о том, следует ли всегда играть по чужим правилам, не создавая собственных. И еще о том, что в стране на первом плане всегда должны быть, прежде всего, актуальные, острые, безотлагательные внутренние вызовы системе образования во имя развития страны.

**Вызовы «неоднородности России» должны стать доминантными в стратегиях образования**

Здесь позволим себе напомнить о самом опасном свойстве утопии – он порождает иллюзорное пространство ложных целей и ложных действий, игнорируя при этом реальность. Нечто такое сегодня имеет место в нашей стратегии образования – она активно печется о Болонском процессе, призванном унифицировать образование и культуру в глобальных масштабах, но в упор не замечает проблему «вызывающей неоднородности России» и вытекающие из нее острые вызовы в адрес образования. О чем идет речь?

Дело в том, что современная Россия являет собой сложное переплетение этносов, исторических эпох и культур различных типов и идентичностей, порождающее веер противоречивых, разнонаправленных трендов социально-экономического развития. К тому же разрывы в уровнях экономического и культурного развития российских регионов возрастают из года в год, создавая угрозы политической стабильности и историческим перспективам России [13]. Не секрет, что те, кто втягивает нашу страну в информационные, санкционные и гибридные войны, видят реальный шанс на развал России именно в указанной неоднородности. Добавим к этому еще один жизненно важный штрих: 90-е гг. породили в нашей стране далеко не самую благоприятную для единства и развития России социолингвистическую ситуацию – падение уровня владения русским языком в национальных регионах, что обрекает школьное и вузовское образование в этих регионах на неуклонную опасную деградацию [14].

Все это требует преломления и ответа в стратегиях образования. В частности, стратегия развития российского образования должна быть дополнена по меньшей мере следующими ключевыми элементами, призванными максимально смягчить проблемы «неоднородности России»:

– эффективной культурно-языковой политикой в сфере образования, которая базируется не на «пожеланиях сверху» и «усмотрениях

снизу» (местных властей), что сложилось в 90-х гг., а на назревших потребностях российского общества и государства;

– культурологической политикой в сфере образования, курируемой РАН и федеральными университетами и исключаящей превращение историографии, этнологии и филологии в регионах в «прикладную теорию» национализма, экстремизма и межэтнических конфликтов;

– хорошо продуманной практикой объединения системы государственной аттестации кадров и системы переподготовки и повышения квалификации вузовского педагогического корпуса, организуемого на базе 20–25 ведущих (лидерских) вузов страны и федеральных университетов;

– и, наконец, созданием системы ведущих региональных вузов.

Из-за нерешенности этих вопросов ситуация в образовании порой доходит до абсурда. Так, в Кабардино-Балкарской Республике сельское население, для которого русский язык пока еще не стал семейным, составляет около 50 %. Однако здесь в начальных школах с завидным упорством пытаются обучать детей с первого класса только на русском языке (речь идет о массе сельской детворы, которая приходит в первый класс, не владея этим языком). Не странно ли? Как тут обеспечить успешное образование, если оно строится на непонятном языке? Почему бы сначала не обучить этому языку? Но странности самобытной языковой политики в образовании на этом не кончаются. Так, в Кабардино-Балкарском университете на всех негуманитарных факультетах в качестве общекультурной дисциплины изучаются местные этнические языки: кабардинский и балкарский. Не абсурд ли? Но такое возможно в нашей стране (не только в Кабардино-Балкарии) из-за беспризорности языковой и культурно-языковой политики в сфере образования. А интересы общества требуют совсем другого – общегосударственной языковой политики, в рамках которой:

– детей в школе начинают обучать на том языке, которым они владеют;

– обучение в начальной школе национальных регионов строится на основе билингвальных учебников и принципов интенсивного освоения русского языка;

– ключевым критерием оценки качества начальной школы является уровень овладения русским языком в устной и письменной формах.

И самое главное – такая языковая политика (стратегия), подчеркнем еще раз, должна направляться и управляться государством, Минобрнауки РФ, курироваться в научно-методическом плане феде-

ральными университетами, а не вершиться самолично некими местными чинами, потому что «так можно», ему это позволено (еще с 90-х гг.!).

От изъянов ныне действующей стратегии развития образования в стране (мы коснулись лишь части из них) более всего страдают вузы в регионах («провинциальные вузы»), призванные выравнивать и поднимать культуры регионов в самом широком смысле – научном, профессиональном, технологическом, производственно-экономическом. Однако эти вузы фактически выпали из рамок отечественной стратегии развития образования, что отмечается уже неоднократно [15]. Те самые негромкие университеты и институты в областях, краях и республиках России, которые в свое время сотворили «чудо советского образования», да и ныне поддерживают сносный уровень массового профессионализма в стране, деградируют на маскирующем фоне движения отечественного образования «по курсу Европы». Допустимо ли подобная односторонняя ориентация нашего образования на внешний курс, когда в стране решающими становятся внутренние факторы роста? Не пора ли в этом плане дополнить существующую статусную иерархию вузов страны (общенациональные, федеральные, исследовательские, опорные) системой «ведущих региональных вузов», чтобы в каждой области (республике, крае) хотя бы один вуз располагал ресурсной базой и технологиями современного университетского процесса? Продвигаемая сверху идея создания так называемых опорных вузов в регионах путем объединения однопрофильных учебных заведений не решает и не может решить данную проблему, если учитывать, что лишь в 11 из 85 регионов РФ функционируют подобные (однопрофильные) вузы.

И в заключение. Известно, что в современном крайне сложном и изменчивом мире общество подстерегают различные риски и опасности, источником которых является в том числе и нечувствительность существующих социальных институций (власти, структур управления, в том числе и образованием) к вызовам «времени и места». Особенно важно это для Северного Кавказа, решение проблем которого может быть обеспечено только усилиями власти, бизнеса, общества и ученых, в том числе в сфере образования [16, с. 58]. В этом контексте многочисленные изъяны стратегий образования, что сегодня имеют место, перестают быть просто промахом неких ведомств и их руководителей – они расширяют и множат спектр серьезных рисков и угроз безопасности, перед которыми стоит современная Россия.

Литература

1. Ключевые компетенции для Европы. URL: [www.letopisi/index.php/](http://www.letopisi/index.php/) (дата обращения: 10.12.2015).
2. Компетенции в образовании: опыт проектирования / под ред. А.В. Хуторского. М., 2007. 327 с.
3. *Тхагапсоев Х.Г.* Компетентностное образование: к проблеме воплощения // Высшее образование в России. 2013. № 6. С. 71–76.
4. *Куракова Г.В.* Теоретический анализ дефиниции «ключевые учебные компетенции» // Эйдос. 2011. № 8. URL: [www.eidos.ru/journal/](http://www.eidos.ru/journal/) (дата обращения: 10.06.2013).
5. *Тхагапсоев Х.Г.* Парадигмальный подход в образовании: к проблеме становления // Педагогика. 2014. № 5. С. 8–17.
6. Magna Charta Universitatum. Bologna, 1988.
7. *Третьякова Е.М.* Двухуровневое инженерное образование: требования к компетенциям и содержанию образования // Вектор наук ТГУ. 2011. № 3. С. 309–313.
8. *Волков Ю.Г.* Социальная имитация в контексте социальных трансформаций. Ростов н/Д., 2011.
9. *Ткач Г.Ф., Сенашенко В.С.* Болонский процесс: обзор эволюции приоритетов и промежуточные итоги // Высшее образование в России. 2015. № 7. С. 119–130.
10. *Федотова В.Г.* Российская история в зеркале модернизации // Вопросы философии. 2009. № 2. С. 3–18.
11. *Szkudlarek T.* Introduction: Education and Political // Introduction: Education and Political. New Theoretical Articulations. Rotterdam, 2013. P. 3–14.
12. *Гуторов В.А.* Политика и образование: историческая традиция и современные трансформации // Полис. 2015. № 1. С. 9–29.
13. *Тхагапсоев Х.Г., Черноус В.В.* Реинтеграция постсоветской России // Научная мысль Кавказа. 2013. № 4 (76). С. 9–19.
14. *Тхагапсоев Х.Г.* На путях в миражи? (к современным стратегиям развития образования в России) // Высшее образование в России. 2012. № 7. С. 21–29.
15. *Тхагапсоев Х.Г.* Региональный вуз выпадает из стратегии развития отечественного

References

1. Klyuchevye kompetencii dlya Evropy. URL: [www.letopisi/index.php/](http://www.letopisi/index.php/) (data obrashheniya: 10.12.2015).
2. Kompetencii v obrazovanii: opyt proektirovaniya / pod red. A.V. Khutorskogo. M., 2007. 327 s.
3. *Tkhagapsoev Kh.G.* Kompetentnostnoe obrazovanie: k probleme voploscheniya // Vyshee obrazovanie v Rossii. 2013. № 6. S. 71–76.
4. *Kurakova G.V.* Teoreticheskiy analiz definicii «kluchevye uchebnye kompetencii» // Eydos. 2011. № 8. URL: [www.eidos.ru/journal/](http://www.eidos.ru/journal/) (data obrashheniya: 10.06.2013).
5. *Tkhagapsoev Kh.G.* Paradigmal'niy podkhod v obrazovanii: k probleme stanovleniya // Pedagogika. 2014. № 5. S. 8–17.
6. Magna Charta Universitatum. Bologna, 1988.
7. *Tret'yakova E.M.* Dvukhurovnevoe inzhenernoe obrazovanie: trebovaniya k kompetenciyam i sodержaniyu obrazovaniya // Vektor nauk TGU. 2011. № 3. S. 309–313.
8. *Volkov Yu.G.* Social'naya imitaciya v kontekste social'nykh transformaciy. Rostov n/D., 2011.
9. *Tkach G.F., Senashenko V.S.* Bolonskiy process: obzor evolyucii prioritetov i promezhutochnye itogi // Vyshee obrazovanie v Rossii. 2015. № 7. S. 119–130.
10. *Fedotova V.G.* Rossiyskaya istoriya v zerkale modernizacii // Voprosy filosofii. 2009. № 2. S. 3–18.
11. *Szkudlarek T.* Introduction: Education and Political // Introduction: Education and Political. New Theoretical Articulations. Rotterdam, 2013. P. 3–14.
12. *Gutorov V.A.* Politika i obrazovanie: istoricheskaya tradiciya i sovremennye transformacii // Polis. 2015. № 1. S. 9–29.
13. *Tkhagapsoev Kh.G., Chernous V.V.* Reintegraciya postsovetskoy Rossii // Nauchnaya mysl' Kavkaza. 2013. № 4 (76). S. 9–19.
14. *Tkhagapsoev Kh.G.* Na putyah v mirazhi? (k sovremennym strategiyam razvitiya obrazovaniya v Rossii) // Vyshee obrazovanie v Rossii. 2012. № 7. S. 21–29.
15. *Tkhagapsoev Kh.G.* Regional'nyy vuz vypadaet iz strategii razvitiya otechestven-

образования // Высшее образование в России. 2014. № 2. С. 38–42.

16. *Крамарова Е.Н., Черноус В.В.* Социальное партнерство кавказоведов, государства и бизнеса – условие реинтеграции социокультурного пространства Северного Кавказа // В единстве национальных культур – целостность Российского государства. Ставрополь, 2014. С. 56–59.

nogo obrazovaniya // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2014. № 2. S. 38–42.

16. *Kramarova E.N., Chernous V.V.* Social'noe partnerstvo kavkazovedov, gosudarstva i biznesa – uslovie reintegracii sociokul'turnogo prostranstva Severnogo Kavkaza // V edinstve nacional'nyh kul'tur – celostnost' Rossiyskogo gosudarstva. Stavropol', 2014. S. 56–59.