

РАЗМЫШЛЕНИЯ О РЕФОРМЕ

В.В. Миронов

Философский факультет МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

С начала 90-х годов XX века, то есть уже более двадцати лет, в России идет реформа образования. Сам факт длительности этого процесса, с одной стороны, говорит о сложности реформируемого объекта социальной системы, а с другой – заставляет задуматься о том, насколько продуманными являются некоторые шаги данной реформы, если цели её не до конца ясны, а негативные последствия уже ощутимы. Реформирование системы образования затянулось настолько, что для многих учеников школ все годы их обучения прошли внутри нестабильной и постоянно изменяющейся системы. В результате была серьёзно деформирована система «школа-вуз», связанная с переходом бывших учеников школ в статус студентов. Конечно, в любой системе можно обнаружить недостатки, которые необходимо было исправлять. Но какова цена этих изменений, и каковы качество и эффективность вводимых новшеств, которые сопровождают реформу?

Реформа (не обязательно образования), которая длится слишком долго, неизбежно превращается в свою противоположность, то есть контрреформу, в рамках которой приостанавливаются или «подчищаются» неверно принятые решения, ибо сам длительный промежуток времени меняет целый ряд влияющих факторов, в то числе финансовых, социальных, политических и др. Затянувшаяся реформа в этом случае объявляется её идеологами частью некоего более общего процесса, который включает в себя и шаги собственно реформы, и необходимые отказы, что позволяет оправдывать её длительность. В нашем случае очень удачным стал термин *модернизация*, который позволил реформаторам поместить реформы внутрь более широкой модели. Но ведь само понятие модернизации означает лишь преобразование, которое носит более широкий характер, то есть в нашем случае систему реформ, направленных на построение развитого индустриального общества по ти-

пу развитых стран. Это уже само по себе вызывает серию вопросов, ибо не всегда ясно, насколько необходимо идти по данному пути, ломая, например, культурные традиции собственной страны; нельзя ли проводить реформы, оставаясь в собственном культурном пространстве? Понятно, что модернизация не должна быть самоцелью, основанной на абсолютизации фактора изменений. Её эффективность, напротив, связана с учётом иных, в том числе и национально-культурных факторов развития. Например, система реформ Петра I в нашей стране – это иллюстрация одной из ранних модернизаций, целью которой был полный поворот страны на другой (европейский) путь развития. Но ведь существует точка зрения, что всё дальнейшее развитие России представляло собой коррекцию (контрреформу?) петровской реформы, которая реализовывалось в отрыве от российских условий [1].

Таким образом, модернизация означает, в том числе и в наше время, переход на западную модель развития, и, прежде всего, в области политики и культуры. В политике – это переход к демократическому устройству общества и построение федеративного (регионального) принципа распределения властных полномочий. В культуре – переход к плюралистичной и толерантной модели общества, связанной с распространением, прежде всего, системы ценностей индивидуализма. Не подвергая сомнению важность данных ценностей для целого ряда государств, надо предварительно ответить на вопрос: а должна ли Россия также идти по данному пути? И уж если мы выбираем этот путь, то он должен проводиться последовательно, и прежде всего в сфере политики. Образование здесь не может быть оторвано от всей системы изменений в обществе, но и не должно «опережать» изменения, которые могут существенно повлиять на саму систему образования.

В России модернизация реализуется «в виде чередующихся волн реформ», результатом чего по всем направлениям реформирования выделяются два полюса: «радикальный "либерализм", защищающий права и свободы человека, но игнорирующий социальные проблемы большинства населения, и не менее радикальный "государственный патернализм" (крайняя его форма – государственный социализм), якобы покровительствующий "маленькому человеку", однако пренебрегающий экономическими и политическими правами и свободами граждан и не позволяющий вызреть гражданскому обществу в целом» [2]. Соответственно, в реформе образования также выделяются позиции либералов, которая иногда абсолютизируется до позиции слома всего старого, в

том числе и позитивного, любыми путями. То есть новизна изменений становится ценностью самой по себе. И существует позиция «консерваторов», которую в данной ситуации вряд ли можно классифицировать как принципиальный отказ от реформирования образования, а скорее как сдерживающий фактор непродуманным реформам.

В идеале необходимо создание единого дискуссионного компромиссного пространства для подготовки проведения реформ. Однако в традициях реформ, проводимых в нашей стране, реализуется модель устойчивого чередования «реформаторских и контрреформаторских волн в развитии российского общества и государства, включая и противоречивое развитие общественного сознания, которое не способно достичь уровня генерализации ценностей» [2]. Любопытно, что в построении «новой» государственной системы есть некое противоречие между активно декларируемыми принципами либерального толка, и реальной политической практикой, которая является если не консервативной, то, по крайней мере, сдержанно либеральной. И это оправданно, так как государство пока по многим параметрам просто не готово к полной системе либеральных реформ, и в силу пока ещё не выстроенного гражданского общества, и в силу масштабов, и в силу смешения разных культур и традиций.

В масштабах страны «происходит периодическое чередование фаз усложнения политической системы, усиления её дифференциации и фаз её 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 слоёв общества внутри страны, разбудить задавленную частную инициативу, "оживить" общество в идейно-политическом плане, дать некоторую свободу рыночным отношениям и предпринимательству» [2].

Таким образом, модернизация в нашей стране – это «волны реформ и контрреформ», что проявляется и в образовании, где этот процесс

можно обозначить как столкновение либеральных позиций, которые пытаются навязать стране западную модель образования, часто абсолютизируя организационные принципы её функционирования, и консервативного крыла, которое в этих условиях выполняет сдерживающую функцию, настаивая на сохранении достижений российской системы образования.

Кроме этой общей характеристики сущности и особенностей процесса реформирования в России, существует и ещё один фактор, от которого существенно зависит и процесс модернизации в целом, и образования, в частности. Причём это фактор во многом детерминирует сами векторы изменения образования в мире, которые также не могут быть оценены однозначно положительно.

Идет процесс становления единой мировой системы во всех областях человеческой жизни – политике, экономике, культуре и т.д., который часто обозначают термином *глобализация*. С одной стороны, глобализация – это реализация целей капиталистического производства, то есть явление во многом экономическое. Его 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 империалистической сути развития капиталистического общества, о которой в последние годы мир стал подзабывать¹. Транснациональный рынок, декларируя конкурентность как основной признак функционирования рыночного хозяйства, одновременно заинтересован в сохранении сложившейся конфигурации. Есть зоны экономики и технологии, куда другие страны просто не допускаются, а когда развивающиеся страны пытаются изменить данную конфигурацию, они получают жестокий отпор. Сегодня активно сопротивляться данной ситуации способен только Китай, что он и делает, причём все настойчивее. Представляется, что Россия, имея геополитические и культурные предпосылки использования позиции Китая, потеряла здесь своё влияние.

Одним из следствий глобализации становится стремительное расширение масштабов коммуникации, что позволяет говорить о становлении глобального коммуникационного пространства. По отношению к сло-

¹ Условием этого стал крах системы социализма, который как это ни странно, стимулировал развитие в капиталистических странах «социального рыночного хозяйства», то есть систему социальных мер, направленных на поддержку трудящихся. С крахом социализма эта система стала стремительно разрушаться практически везде.

жившемуся 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, проблема власти, когда сетевое сообщество может активно вмешиваться, претендуя на реализацию властных функций. Это неизбежно должно привести к формированию виртуальных властных структур, которые смогут оказывать 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 как на уровне распространения информации, так и на уровне манипуляции массовым сознанием при внешнем сохранении видимости демократии. Возникает соблазн создания наднационального управления миром, то есть формирования своеобразной Глобальной Империи [3].

В процессе глобализации присутствуют два противоположных вектора развития. С одной стороны – это 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» [4]. Таким образом, ядром ещё 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 последней с собственной культурой. Результатом этого может стать растворение отдельных культур в суперкультуре американизированного типа¹.

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,

¹ Термин «американизированный» я использую не в смысле обозначения доминирования системы ценностей, которая реализует себя за счёт подавления других культур в силу научно-технического и экономического лидерства в современном мире.

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

Примером политического апробирования процессов агрессивной глобализации данного типа можно считать факт так называемого объединения Германии [5]. В соответствии с договоренностями о создании социального союза на ГДР было распространено законодательство ФРГ, что означало распространение всей правовой системы ФРГ на пять новых федеральных земель. Оптимистам казалось, что это позволит достаточно быстро повысить эффективность использования экономических ресурсов, что в свою очередь, приведет к резкому всплеску экономической активности, западный капитал «потечёт» в новые земли, как грибы будут расти новые промышленные предприятия, возникнет огромный рынок труда.

Однако этого не произошло. Западному капиталу оказалось невыгодно идти в бывшую ГДР по законам ФРГ. Затрат больше, рентабельность ниже, а зарплата и пенсионное обеспечение должны были соответствовать нормам ФРГ. К такой «жертве» единая нация оказалась не готовой. Путь «догоняющего развития» оказался невыполнимым, о чём, кстати говоря, предупреждал в 1991 году Юрген Хабермас¹. 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 упрощённого типа интеграции. И это, как нам представляется, была определённая историческая ошибка, так как реально 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

¹ «Отказ от осознанного акта принятия новой Конституции препятствовал тому, чтобы объединение стало общим проектом. Вместо этого был принят вариант будущего в форме прошлого». Цит. по: *Zukunft Ost: Perspektiven für Ostdeutschland in der Mitte Europas*. – Berlin., 2001. S 29.

экономики Л. Эрхарда, воплотившаяся в ФРГ до объединения и казавшаяся в Европе эталоном развития общества, во многом разрушена¹. Культурная идентичность немецкой нации потерпела поражение перед глобальным экономическим сообществом. Очень схожие процессы ныне происходят и внутри Европейского Союза².

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 несёт опасность выбора унифицированных и упрощающих моделей интеграции, которые могут значительным образом трансформировать систему национальных культур. Поэтому такого рода трансформации не должны быть основаны лишь на экономической и политической составляющей, а учитывать разнообразие культур, втянутых в этот интеграционный процесс. Более того, стратегически это более выигрышно, так как обеспечивает гибкость системы за счёт разнообразия элементов, что позволяет решать более сложные общие задачи.

Образование в рамках общекультурных трансформационных процессов оказывается в центре происходящих изменений. И это не случайно, поскольку образование является системообразующей частью культуры, а не просто сферой услуг, как это иногда интерпретируется. В силу этого образование не может быть оценено только критериями экономическими, в нём всегда присутствует культурная и воспитательная составляющие, важность которых не лежит на поверхности. «В то же время можно говорить и о национальном характере образования. В этом смысле образование – это даже не отрасль, это образ жизни почти всех

¹ Как горестно и иронично воскликнул в 1990 году, 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» [6]. С этого момента в большинстве стран Западной Европы, как по команде, начались аналогичные процессы «свёртывания» социальных программ, которые были во многом следствием конкуренции с исчезнувшими странами социализма. Именно в этот момент (и как мы видим не случайно) в Европе вновь стал популярен Карл Маркс, ибо капитализм без конкуренции с социализмом во многом возвращается к своему классическому первоначальному облику, с его нацеленностью на прибыль любой ценой.

² Экономическая практика ФРГ последних лет показала, что поставленная цель политиков – 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» [8].

людей, потому что одни учатся, другие готовятся учиться, третьи учат своих детей, бабушки переживают за своих внуков – и все вместе учатся» [9]. В образовательную деятельность (как в никакую иную) так или иначе втянуто большинство населения любой страны. По официальным данным, около 40 млн. человек задействованы в сфере образования только в качестве учеников и учителей [8], что составляет почти 28% от общего населения страны. Но интересы в сфере образования этим не заканчиваются, так как они касаются также родителей и родственников, людей и структур, оплачивающих обучение и т.д.

Долгое время Россия имела, даже по признанию западных учёных и политиков, один из самых высоких в мире уровень образования, доставшийся нам в наследство от предыдущего периода её развития. Именно образование могло стать фактором устойчивого экономического роста, способного вывести Россию в число наиболее развитых стран мира. Однако этого не произошло, и 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 – чередование процессов реформирования и контрреформ. Иначе говоря, сама модель реформы была непродуманна, и поэтому её исполнители бросались из стороны в сторону. Неподготовленность предлагаемых моделей, практически полное отсутствие их обсуждения с широким кругом не то что общественности, но даже экспертного сообщества, изначально у самих реформаторов породило неуверенность. А это, в свою очередь, мешало необходимой жесткости проводимых реформ¹. Обществу всё время навязывалось представление, что есть группа «либералов», которые хотят проводить реформы, и группа «консерваторов», которые реформы тормозят. При этом как-то уходил в сторону тот факт, что либеральные реформы, несмотря на огромную поддержку власти, тем не менее, 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. Произошло обесценивание понятия «образование», обществу очень долго навязывалась идея,

¹ Я, будучи категорическим противником ЕГЭ в том виде, в каком он реализуется у нас, тем не менее, не очень понимаю, когда при принятии этого решения стали допускать разного рода исключения. Например, в своё время неучастие ведущих университетов в так называемом эксперименте с ЕГЭ сразу поставило результаты этих экспериментов под сомнение. Ибо такие большие вузы могли бы сразу изменить статистику, что и произошло позже.

что критерием востребованности образованных людей может выступать только рынок, а, значит, и развитие образовательных учреждений должно отвечать на эти прямые запросы рынка. Это привело к безудержному росту количества обучающихся в высшем образовании, удельный вес которых непрерывно растет. По сравнению с 1995 г. их количество возросло в 2.7 раза, а их удельный вес в общем числе выпускников учреждений профессионального образования поднялся с 23% до 43%. В 2004 г. на 10 000 человек населения приходилось 480 студентов (в 1995 г. – 189 человек, а в 2000 г. – 327). На начало 2004/05 учебного года в Российской Федерации действовало 662 государственных и муниципальных высших учебных заведения, в которых обучалось 5.9 млн. студентов. «Преподавательский состав государственных ВУЗов включает 265 тысяч человек, из которых 153 тысячи человек – специалисты высшей квалификации (кандидаты и доктора наук). В негосударственных ВУЗах занято более 42 тысяч преподавателей» [9]. По сравнению с 2000/01 учебным годом число ВУЗов увеличилось на 55 (на 9.1%). Если к этому добавить филиалы, а это ещё более полутора тысяч 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, это приводит к диспропорции в развитии специальностей, в частности, резкий рост по специальностям экономика и управление, юриспруденция. Начиная с 1995 г. прирост численности студентов высших учебных заведений составлял 7-15% ежегодно, опережая демографические показатели, и приблизился к естественному максимуму.

Трудно представить, что произошло бы в стране при сохранении темпов увеличения количества студентов. В этом смысле «помогла» изменившаяся демографическая ситуация, сложившаяся в стране как результат целого ряда негативных социально-экономических факторов. После 1992 года, когда был достигнут 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 года, «население России сократится к 2015 году на 6.2 млн. человек (4.4%) и составит 136 млн. человек, а к 2025 году – 124.9 млн. человек» [10, с. 149]. Соответственно, это изменяет динамику численности учащихся. Так, по отношению к 2005 году, когда был достигнут максимум обучающейся молодежи, её численность уменьшится «в 2012 году – на 2.7 млн., в 2016 году – на 2.9

млн., в 2020 году – на 2.5 млн. и в 2025 году – на 1.3 млн. человек» [10, с. 153]. Ожидается, что к 2014 году «число студентов в России из-за неудовлетворительной демографической ситуации может сократиться вдвое по отношению к показателям 2006 года, 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 году против 1.3 млн в 2006 году» [15]. Однако «демографическая яма» порождает отрицательные факторы, связанные с усилением процесса дифференциации населения. Проявляется это в процессе утери чувства идентичности со своей страной, прежде всего молодыми людьми, с потерей чувства любви к Отчеству. 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%)» [11].

Эти объективные условия, по тем или иным причинам повлиявшие на ситуацию в стране, также можно было бы 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 представления 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 всегда острой является проблема недостаточного финансирования образования. Доля средств, выделяемых на образование, увеличивается несущественно. С 2001 года она не превышает 12% от общего объема государственных расходов. В результате обеспеченность бюджетным финансированием образовательных учреждений составляет по разным оценкам только 25–40% от расчётной нормативной потребности. В связи с передачей в 2005 году значительной части образователь-

ных учреждений в ведение субъектов Российской Федерации, объём 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, и сама суть проекта требует обсуждения, так как она нацелена на прямую результативность, подкреплённую финансами, но есть отрасли образования, тесно связанные с фундаментальной наукой, которые могут развиваться лишь на основе долгосрочного бюджетного финансирования.

До 70-х годов двадцатого века СССР вместе с США лидировал по расходам на образование. «В отмеченный период в нашей стране на образование отпускали из бюджета 10-12% национального дохода. К 80-м годам 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%» [12, 13]. 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 году. 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 – 48.1%, высшее профессиональное – 6.7%.

Таким образом, бюджетное финансирование образования в России ниже общеевропейского показателя. «В настоящее время в российскую систему образования государством, обществом и населением направляется почти 300 млрд. руб., или 5% ВВП» [14]. Указанная цитата, если её внимательно проанализировать, в явном виде демонстрирует политику ухода государства из образования. По крайней мере, в области финансирования предлагается разделить это с обществом и населением. Учитывая, что для реализации задач финансирования последние две категории являются достаточно аморфными, понятно, что речь идет об увеличении, прежде всего, сектора платного образования. А поскольку предполагается, что инвестиции в учебные заведения должны осуществляться на условиях софинансирования, то понятно, что вузам предлагается самим зарабатывать деньги. И в этом не было бы ничего плохого для многих вузов, но следует существенная оговорка о том, что «основная

часть дополнительных ресурсов начнет поступать из семейных бюджетов и средств предприятий» и в совокупности это «поможет мобилизовать внебюджетные средства учебных заведений» [14]. Фактически это означает изъятие средств у населения и вузов. И это в условиях, когда большинство вузов используют зарабатываемые деньги на поддержку сотрудников и профессорско-преподавательского состава, компенсируя то, что не добавляет в эту сферу государство. Кстати, тема зарплаты преподавательского состава вузов вообще странным образом выпадает из проводимой реформы, как будто здесь всё обстоит благополучно¹.

Сама стиль данной программы иногда выстраивается так жёстко, что напоминает военную сводку. С одной стороны, говорится о необходимости изыскивать средства у населения, а с другой – указывается, что «мобилизация частных средств в систему образования наталкивается в настоящее время на серьезные ограничения, обусловленные низкими доходами основной части российских семей. В настоящее время только 25-30% семей потенциально могут принимать участие в финансировании образования своих детей» [14]. И всё это происходит на фоне резкого расширения платного образовательного сектора, количество студентов в котором, по заявлению Министра образования и науки А.А. Фурсенко, превосходит количество студентов, обучающихся на бюджете. В 2011 году в России будет 7.336 млн. студентов, из которых 4.416 млн. будут составлять платные студенты, а к 2015 году при общем сокращении численности учащихся прогнозируется, что количество платных и бюджетных студентов будет приблизительно одинаковым [15].

Происходит дальнейший рост платы 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, к которому нас призывают стремиться. На самом деле всё обстоит прямо противоположным образом. В Европе в большинстве стран (кроме Великобритании) высшее образование остаётся в основном бесплатным, а в ряде стран это закреплено на уровне основных законов². Введение платного образования здесь проводится очень плавно и сама плата за обучение остаётся весьма незначительной по меркам нашей страны. Например, в

¹ При реформировании полиции в нашей стране было сразу указано, что зарплата здесь будет повышена до 30-40 тысяч, тогда как при длящейся уже более двадцати лет реформе образования об этом вообще не упоминают!

² Например, в Финляндии, которая по многим показателям считается лидером Европейского образования.

Германии это приблизительно 1000 евро за год. При этом сюда входит и так называемый регистрационный взнос, на основании которого студент пользуется достаточно серьёзной системой льгот (включая транспорт и питание в студенческих столовых, которое не превышает некоторой установленной невысокой суммы). Тем не менее, в самой Германии население постоянно протестует против системы платного образования, рассматривая это как угрозу его доступности для всех слоёв населения. Есть и китайский вариант решения. Здесь всё высшее образование платное, но сумма оплаты остаётся весьма невысокой. При этом имеется развитая система льгот, которая позволяет освободить студента от оплаты, например, в случае выбора непопулярной, но затребованной государством специальности.

Безусловно, в рамках рыночной экономики платное образование должно присутствовать, но государству, обеспечивая хотя бы минимальный уровень справедливости, необходимо развивать систему образовательных кредитов, которая в нашей стране осуществляется очень слабо и на условиях процентов кредитования, которыми реально могут пользоваться относительно обеспеченные семьи. На это указывают даже западные учёные, констатируя, что в силу несовершенства современного рынка капитала, в обществе ограничены возможности населения в получении «необходимых займов для учебы в вузах, что мешает поступлению в вузы достойных, но малообеспеченных лиц» [16]. На сегодняшний день лишь несколько наиболее богатых стран мира могут дать такие относительно дешёвые займы. А в условиях нашей страны, когда происходит небывалая дифференциация населения по уровню доходов, это становится и политической задачей. В условиях рынка государство не может «отбирать» деньги и имущих слоёв, но тогда оно обязано либо установить максимальную ценовую планку, либо, что вполне по силам нашему государству, взять на себя выплату по кредитам для особо отличившихся студентов-выпускников или студентов, которые идут в непопулярные, но затребованные обществом отрасли. Это было бы дополнительным стимулом к учёбе для студентов, к развитию тех отраслей образования, которые по тем или иным причинам оказались непопулярными. В нашей стране, где независимо от формы обучения, выпускники получают государственный диплом, это особо важно, в том числе и для признания качества этого диплома за рубежом.

Необходимо понимать, что негосударственные вузы, отвечая на запросы рынка, вряд ли будут развивать «тяжелые» фундаментальные

специальности, требующие значительного вклада в обеспечение такого образования. Не случайно, прецеденты открытия негосударственных вузов даже при финансовой поддержке частного капитала по фундаментальным областям науки являются чрезвычайно редкими. Организация высшего образования только на основе частных инвестиций может не учитывать производственные и промышленные задачи, которые необходимы для развития страны. Образование должно приносить выгоду всему обществу, а не только его отдельным членам. Поэтому в образовании должна присутствовать мощная государственная составляющая, оптимизирующая и стимулирующая потоки студентов в те сферы образования, которые необходимы государству, хотя представляются, может быть, и неинтересными индивиду. Поддержка образования, связанного с фундаментальными науками, особенно важна, так как большинство новейших технологий является 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.

Конечно, в условиях рыночной экономики образование «должно учитывать механизмы спроса и предложения... как показывает опыт всех стран с рыночной экономикой, государство делает всё возможное для приоритетной поддержки образования» [17]. Несмотря на поиск дополнительных источников финансирования образования, ни одна из развитых стран не отказывается от его государственной поддержки. На начало XXI века три ведущие страны в области образования имели бюджетное финансирование выше 80% (Германия, Франция и Великобритания). США является единственной из стран с развитым образованием, где уровень бюджетного финансирования ниже 50%. В процитированном докладе Всемирного банка указывается, что государственная поддержка высшей школы должна нарастать, и указываются 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» [16, с. XXIII]. Наша страна отстаёт не

только в реальном финансировании образования, но даже в тех проектах и моделях, которые предлагают хотя бы довести его до уровня выживаемости. В результате описанных процессов, в обществе происходит постепенный переход от доминировавших ранее представлений об образовании как о благе за счёт 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 ещё не установился необходимый уровень доверия между авторами системы образования – государством и населением, предприятиями и вузами, вузами, предприятиями и отдельными работниками или будущими специалистами» [18].

Отказ от государственной политики в образовании чреват серьёзными социальными последствиями, связанными с нарастанием дифференциации населения, когда образование перестаёт выполнять функцию «социального лифта», позволяющего даже малоимущей части населения «прорваться» хотя бы в средний класс. И это уже признают специалисты, которых мы относим к либеральному крылу реформы, и которые вдруг стали говорить о «восстановлении образования». «Для восстановления эффективной системы высшего образования в России бюджетный вклад нужно увеличить к 2011 году 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» [19]. Восстановления после чего? Восстановления после разрушения? Но ведь реформа длится уже не первый десяток лет и направлена на трансформацию предыдущей системы. Что разрушено? Старая советская система? Или созданная, хотя и незавершённая, новая система образования?

Особые проблемы возникли в сфере гуманитарного образования, что особенно важно, учитывая радикальное изменение всей системы ценностей в нашей стране. В стране сохраняется «идеологический вакуум», то есть отсутствует система национальных ценностей и приоритетов, которые поддерживались бы населением 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 упрочении асоциальных норм поведения и росте преступности. «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. (ВЦИОМ)... Уровень убийств в России (1995) был в 3.1 раза выше, чем в США, и в 43.4 раза выше, чем в Японии» [20]. Результатом этого становится психологическое состояние неуверенности, страха и бессмысленности жизни, когда «рост нищеты выдаётся за завоевание демократии, упадок производства – за структурные реформы, война – за наведение конституционного порядка» [20]. Соответственно, в образовании эта общая ситуация отражается в том, что гуманитарное образование начинает рассматриваться не как фундаментальное, требующее глубокого изучения законов общественной жизни и человека, а как нечто поверхностное и легко достижимое. Это реализуется в открытии всё новых и новых гуманитарных образовательных структур, часто основывающихся на принципах быстрой облегченной выдачи диплома.

Необходимо понимать, что фундаментальное образование не сводимо лишь к математическому или естественнонаучному, оно связано также с фундаментальными областями гуманитарных и социально-экономических наук. Более того, сегодня, более чем когда-либо, наметились новые взаимосвязи между естественными и гуманитарными науками, отвечающие общемировым интегративным тенденциям. Социология, экономика, управление, политология сегодня уже не могут обойтись без математических расчётов и моделей. Одновременно, согласно своему определению, гуманитарные науки, как прежде всего совокупность наук о человеке, становятся сегодня очень затребованы обществом, так как гуманность становится одним из важнейших принципов сосуществования культур и народов, обеспечения диалога между культурами, религиями и отдельными людьми. Гуманитарное образование должно давать человеку не только 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.

В основе проводимых реформ национальных систем высшего образования всё 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 этом мире. Это необходимо связано с развитием философской культуры человека, пониманием того, что знание не может быть свободно от ценности и морали. На первый план выдвигается задача не просто поддержки гуманитарных наук, но фундаментальной гуманизации всей системы образования, в которой необходим учёт человеческого фактора. В этом отношении особую значимость сегодня приобретают отечественные традиции философии образования. К сожалению, реформа образования в стране стала скорее негативным, чем позитивным фактором развития, обнажив накопившиеся проблемы, но не предложив эффективных мер для их решения.

Поскольку реформа происходит в рамках общего процесса глобализации, образование и в силу этого, и в силу своей культуuroобразующей сущности оказывается в центре трансформационных процессов современной культуры (см. более подробно [21]). Современные тенденции, реализуемые в процессе модернизации образования в России, представляющие собой составную часть мирового процесса глобализации, наряду с преимуществами создания единого образовательного пространства, угрожают национальным особенностям образовательной системы, разрушая её качество. В мире идёт процесс экономизации образования, который рассматривается как важнейшее условие экономического роста, появился даже термин «когнитивный капитализм», связанный с когнитивной экономикой, а общество определяется как общество, основанное на знании (*Wissensgesellschaft* у немцев или *societe de la connaissance* у французов). Вновь вспоминают 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 как одного из механизма преодоления кризиса. 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» [16, с. 7 – 8]. Однако экономизация образования – это не его коммерциализация, как это иногда трактуется в нашей стране, когда от образования хотят получить, прежде всего, быструю отдачу за счёт безудержного расширения сектора платного образования с целью получения финансовой прибыли. Для страны это – тупиковый вариант, который неизбежно будет работать по законам рынка, а значит, развивать только те сферы образования, которые оказываются рентабельными. К тому же, с учетом условия становления рынка в нашей стране, это способствует резкому понижению качества образования и во многом является отложенной системой «продажи» 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 прямой коммерциализацией выгоду, основанную на внедрении открытий и инноваций, основанных, прежде всего, на фундаментальных науках. С позиции прямой коммерциализации ведь не нужна не 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, выступающие от имени реформ предлагают «свернуть» такие дисциплины или значительно сократить их. Экономизация образования в её трактовке как некой отрасли экономики, которая должна приносить прибыль и выступать в качестве сферы услуг, может привести к сокращению не только гуманитарных секторов образования, но и теоретического естественнонаучного образования, просто в силу того, что они не приносят ожидаемой и быстрой прибыли. Гуманитарное образование важно как фактор благосостояния «Духа», а значит и устойчивости общества, а это невозможно измерить рыночными критериями. Потеря системы ценностей человеческого существования, вырабатываемых гуманитарными науками и, прежде всего, философией, может оказаться настолько необратимой, что это нанесёт вред не только отдельной личности, но и обществу в целом и будет иметь, в том числе, серьёзные экономические последствия. В какой-то момент реформирование структуры образования в нашей стране пошло во многом по примитивному коммерческому варианту; чтобы убедиться в этом, достаточно просто

посмотреть соотношение вновь открываемых коммерческих учебных заведений, среди которых очень трудно обнаружить основанные на фундаментальных дисциплинах.

В основу идеологии процесса модернизации образования была поставлена задача либерализации прежде системы управления образованием и приведение её механизмов в соответствие новым социальным и экономическим условиями. Фактически – это была политическая постановка вопроса, которая достаточно мало опиралась на мнение экспертов. В результате, само понятие либерализма было проинтерпретировано достаточно узко не как разработка собственной, отвечающей интересам страны модели, а как попытка достаточно эклектично перенести на нашу почву самые разные западные варианты. Причём, что также очень любопытно, поскольку большинство реформаторов можно отнести к последователям англосаксонской модели, то и в нашей стране государству стали навязывать именно её. Почему-то при этом не стали обращать внимание, например, на опыт наших европейских соседей, например, Германии или Франции. А ведь обе страны имеют мощнейшие системы образования, которые продолжают существовать. Более того, классическая университетская система образования была во многом исторически воспринята нашей страной как раз из Германии. Соответственно, советская модель (которая по организации также была близка к немецкой, особенно по системе своего управления) была обозначена как административная, но не в качестве просто иной модели управления, а с оценочными выводами, часто идеологического свойства. А такой подход всегда зашоривает объективное видение и не позволяет и в той и в противоположной модели находить не только отрицательное, но и положительное. Всё это приобрело даже форму психологического давления – подразумевалось, что если тебе близки идеи реформирования, то ты необходимо должен принять именно либеральную модель развития.

В идеологии любой новой модели (пока она выступает в виде идеи) заложена опасность не всегда объективной критики, ибо её цель – заменить старую модель. А это приводит к ситуации, когда сам процесс реформирования абсолютизируется и превращается в реформу ради самой реформы, что может значительно подорвать устойчивость системы, без гарантии приобретения ею этой устойчивости. В этом сложном процессе реформирования всегда важно создать диалоговое дискуссионное пространство, которое позволит предварительно обсудить слабые и сильные стороны новой модели и компоненты старой модели, которые,

может быть, имеют право на существование. Поэтому очень часто сами идеи, которые предлагались в новой модели образования, были вполне разумны и понятны, но их идеологическая абсолютизация, сопряженная с конкретными социально-историческими условиями, давала не всегда положительный результат. В результате (хотя конечно в явном виде это не выдвигалось), центральной идеей модернизации в условиях становящейся рыночной экономики стал отказ от принципа фундаментальности в образовании, который доминировал в предшествующей модели, и который является характерным признаком классических университетов во всём мире. Ясно, что этому должна была предшествовать определённая дифференциация образовательных векторов, в частности, чёткое и компетентное разделение вузов, университетов и даже специальностей внутри университета. Некоторые из них (возможно меньшая часть) должны были остаться в парадигме образования, основанного на фундаментальных науках. И это должно было подкрепляться особым государственным отношением к ним, в том числе и в области финансирования, ибо понятно, что фундаментальная наука требует больших затрат. Другие вузы, напротив, могли оптимизировать своё существование, в большей степени адаптируясь к рынку. Это и было бы реализацией принципа единства разнообразия, а не подчинения всего образования лишь рыночной экономике. Что интересно, на каком-то этапе это было осознано государством (это также часто происходит в реформе). В конечном счете, были образованы университеты, которые получили особый статус, что позволяло им по-прежнему базироваться на фундаментальном образовании, другие, напротив, модифицировались для подготовки специалистов, прежде всего, для условий рыночной экономики.

Критикуя негативные черты административной модели (жесткость управления, закрытость для изменений, ориентацию на военно-промышленный комплекс, присутствие в гуманитарных дисциплинах единой идеологии и т.д.), нельзя было не видеть и не сохранять её позитивные моменты, в частности – нацеленность на интересы общества и государства. Конечно, на уровне реального функционирования это также было абсолютизировано, и вузы нельзя было выстраивать под одну «гребёнку», но чем лучше нынешняя попытка их выстраивать по принципу ориентации только на индивидуально-личностные траектории в образовании? Например, в старой административной модели, как это ни странно, был эффективно реализован принцип доступности образования. Более того, была выстроена система «социальных лифтов», которая

позволял индивиду пользоваться этим, нивелируя неравномерность предшествующего образования или социального положения. Это может быть одна из самых демократических составляющих старой модели. Сегодня, напротив, модель, продвигаемая людьми, которых называют себя либералами и даже демократами, основана на ликвидации широкого и равноправного доступа к образованию. Она лишь внешне предоставляет свободу выбора, но реально очень жестко ограничивает реализацию этого выбора, которая во многом детерминируется финансовыми возможностями. Необходимо понимать, что это источник социальной дифференциации населения, которая может породить проблемы неизмеримо более сложные, чем выбор путей развития образования.

Таким образом, ряд «красивых идей» саморазрушается неподготовленными социальными условиями (так же, как вряд ли можно демократию насадить в странах с помощью бомбардировок, если социально-культурные условия страны к этому не готовы). Приведу ещё один пример. Была выдвинута чрезвычайно привлекательная идея о развитии самостоятельности вузов. Но к чему она привела? На первом этапе, в условиях недофинансирования, фактически к распродаже и сдаче в аренду площадей. Правда, справедливости ради следует отметить, что это позволило компенсировать недофинансирование сотрудников и профессорско-преподавательского состава. Но качество образования это не повысило. Затем, когда вузы осознали финансовые возможности, возникающие в новых условиях и связанные с подготовкой специалистов на коммерческих условиях, это привело к открытию огромного числа некачественных образовательных структур. В этот момент ещё можно было поддержать государственные вузы, позволив им реагировать на запросы образовательного рынка при жестком сохранении рамок профильных для вуза специальностей. Этого не произошло, зато вышло печально известное распоряжение, запрещающее государственным вузам набирать более двадцати процентов платных студентов от общего числа приёма. Однако потребность оставалась, и она была реализована в создании огромного количества коммерческих вузов (прежде всего — юридических и экономических) и открытии в вузах непрофильных специальностей. Это просуществовало недолгое время, но результаты страна не может преодолеть и до сегодняшнего дня. Так внешне либерально-демократический принцип привел при его бездумной реализации совершенно к противоположным последствиям.

Было предложено отказаться от самого понятия «образовательный стандарт» и от регуляции количества образовательных программ министерством. 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, не менее важных проблем. Главным регулятором стал рынок образовательных услуг, что лишь усилило деформацию системы образования и её откат от нацеленности на фундаментальную науку. Соответственно, в этой модели государство не финансирует образование как таковое в целом, а лишь те проекты, которые представляются наиболее предпочтительными, исходя из задач рыночной экономики и приоритетов конкретных людей, принимающих соответствующее решение. Это решение не прошло полностью, в частности из-за сопротивления образовательных структур (прежде всего – классических университетов), которые обвиняли в консерватизме, но которым удалось хотя бы относительно сбалансировать образовательную систему.

Либеральным реформаторам всё время мешала слабая поддержка на уровне экспертов, то есть фактически коллег многих из них. И тогда был включён механизм опоры на массовое сознание (это также классический прием в проведении многих реформ в мире). В общество вбрасывается идея о том, что развитию образования в стране мешает коррупция в вузах. Коррупция действительно была, как и во всей стране. И образование не могло оставаться неким «чистым» сектором внутри общей коррупционной системы, тем более, что для этого была масса причин, включая, в ряде случаев, нищенское существование профессорско-преподавательского состава вузов. Но в данном случае это был мощнейший пиар-ход, рассчитанный на то, что в образование, так или иначе, втянуто большинство населения страны, а значит, всегда найдётся значительно число «обиженных». Появляется серия разоблачительных статей, в которых указывают умопомрачительные суммы взяток, рисуются схемы их получения¹, при этом корреляция с реальными уголов-

¹ «Масштабы коррупционного сектора достаточно велики. Например, взятка за поступление на платное (!) отделение одного из самых престижных московских вузов в 2008 г. составляет 100 тыс. евро. Согласно данным опросов фонда «Общественное мнение», лежащим в основе статистического анализа в данной статье, за поступление в вузы и в ходе учебы своих детей в вузах в 2005/06 учебном году россияне дали взятку на сумму 618 млн долл., или 14,5 млрд руб. При этом взятки составили, по нашим данным, около 40% всех затрат, понесенных семьями на стадии поступления детей в вузы» [22], см. также [23].

ными делами и числом наказанных за это в судебном порядке является достаточно слабой.

Таким образом, вместо того, чтобы бороться с причинами коррупции в образовании, определили главных врагов – это административная система управления вузами, это почти персонально руководство вузов, на всех его уровнях и, конечно, сам профессорско-преподавательский состав, втянутый в этот процесс. Затем был предложен механизм, который должен был покончить с этим явлением в образовании, а именно система «ЕГЭ – ГИФО¹». Идея (как и многие другие) была очень красивой и основана на принципиальном изменении системы финансирования высшего образования. Предварительно она широко обсуждалась на различных совещаниях и конференциях, большинством специалистов была отвергнута, но на определённом этапе, как «джинн из бутылки», по видимому, с учетом критики, появляется вновь в виде проведения эксперимента в некоторых вузах. Блестящий ход, ибо понятно, каким образом такой «эксперимент» будет давать истинные результаты. По результатам ЕГЭ вузы должны будут перейти на подушевое финансирование. Это своеобразная ваучеризация высшего образования, которая, в конечном счёте, также провалилась.

Обществу вновь была навязана идея о том, что экзамены типа ЕГЭ являются чуть ли не основной мировой практикой. Это не соответствует действительности, ибо даже в тех странах, где присутствуют схожие формы проверки знаний учащихся школ, они не являются единственной формой приёма в вузы, в лучшем случае представляя собой лишь часть общей системы. В чистом виде экзамен в виде ЕГЭ сохранился только в Египте и еще в Китае, правда, в последней стране он также подвергается критике. 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 гимназии, учитывая также, что в гимназию попадает приблизительно 30 процентов учащихся школ, а остальные прерывают школьное образование на низших ступенях и сразу в вузы поступать не могут.

Приведу лишь один пример неэффективности ЕГЭ в качестве механизма ликвидации коррупции. За все годы реформы не была ликвидирована связка «вуз – армия», которая во многом переводила верные ша-

¹ ГИФО (государственные именные финансовые обязательства) или образовательные ваучеры

ги реформы все в ту же коррупционную плоскость, ибо очень многие молодые люди и их родители рассматривали поступление в вуз как условие освобождения от службы в армии. Вместо того, чтобы выстроить мощную систему льгот для окончивших срочную службу, например, бесплатное поступление в любой вуз (в том числе и коммерческий), что, кстати говоря, помогло бы решить и вопрос качества формируемого армейского контингента, фактически, в связи с ростом платного сектора образования, была сформирована система «ухода» от армейской службы, и, прежде всего, для детей из состоятельных семей¹. Это лишь один пример деформирования системы мотивации молодых людей, поступающих в вузы, что привело и к резкому увеличению количества желающих учиться в вузах, которое приближается к абсолютному числу выпускников школ. В свою очередь, ответом на это желание поступить в вуз стала деформация содержания школьного образования, постепенно превращающегося (особенно в старших классах) не в фактор приращения знаний, а в перевалочный пункт поступления в вузы. В стране была образована своя модель, объединяющая интересы школы и вуза – это система репетиторства. В каком-то смысле преподаватели высшей школы, работу которых не слишком финансировало государство, оказались заинтересованными в недостаточном качестве подготовки абитуриентов, ибо это помогало через систему репетиторства поддерживать, и весьма неплохо, своё существование. И это же стало источником многих коррупционных схем. Кроме того, ЕГЭ в качестве единственного критерия приёма разрушил мотивированность поступления студента на желаемую специальность, на что обращалось внимание с самого начала. Это ярко проявилось в первый год осуществления приёма, когда абитуриенты подавали заявления в десятки вузов и на совершенно разные специальности. И, наконец, возможно одним из главных долгосрочных последствий ЕГЭ может стать разрушение системы школьного образования, основанного на передаче знаний. Дело в том, что из-за деформированности процесса поступления в вузы в нашей стране, когда это пытаются осуществить почти 100 процентов школьников, обучение в

¹ Ещё один пример, связанный с данной проблемой. В результате критики, несправедливо сводившей систему подготовительных отделений к идеологическому отбору кадров, она была разрушена. А ведь в период СССР эта система выполняла функцию социального компенсаторного лифта, позволяющая, прежде всего как раз молодым людям, отслужившим в армии, оказаться в числе студентов ведущих вузов страны. Реформаторы об этом не любят говорить (или не знают), но знакомиться с системой рабфака, например Московского университета, приезжали представители высшего образования некоторых скандинавских стран. С уверенностью отмечаю это, поскольку, сам поступил в МГУ после армии через подготовительное отделение, а уже будучи проректором МГУ по академической политике, вел на эту тему переговоры.

старших классах неизбежно превращается в «натаскивание» на задания ЕГЭ, вместо процесса обучения знаниям.

ЕГЭ как форма дополнительного контроля, безусловно, является приемлемым механизмом проверки знаний учащихся школ, тем более, что в нем заложены возможности совершенствования и он действительно постепенно совершенствуется. Принципиальное возражение заключается в том, что он не может быть единственным условием поступления в вузы, и это связано с рядом обстоятельств. Объективный ЕГЭ не возможен в условиях такой большой страны, как Россия, просто в силу невозможности обеспечить даже чисто технически его «чистоту». Кроме того, Россия отличается резкой дифференциацией населения как в финансовом, так и, что наиболее важно, в социальном смысле. В последнее включается, в частности, доступность качественного школьного образования. Следует признать как объективную ситуацию, что вряд ли качество образования по стране в разных регионах одинаково. Соответственно и подготовка молодых людей к поступлению в вузы, будь то стандартная система или ЕГЭ, также будет дифференцирована. Здесь главным фактором опять же будет выступать финансовая составляющая, и не обязательно в качестве взяток, а просто в возможностях проведения дополнительных занятий по «натаскиванию» на те или иные экзамены. Кроме того, учитывая дифференциацию качества учителей в стране и социально-культурные особенности каждого из регионов, сама оценка по результатам ЕГЭ будет достаточно резко отличаться по своему весу. Высшая оценка в одном регионе может «не дотягивать» до этого значения в другом. В результате, что характерно для наших реформ, установка на справедливость оборачивается своей противоположностью – несправедливостью, когда в вузы по результатам «высоких» оценок попадают абитуриенты, уровень знания которых ниже, чем у людей, имеющих более «низкие» оценки по ЕГЭ.

В соединении с ГИФО, Единый государственный экзамен имел хотя бы некоторый теоретический смысл, хотя и здесь возникает масса проблем. Прежде всего, это желание и возможность государства на выделение соответствующего финансирования вузов по образовательным ваучерам. Далее, это опасность скрытого манипулирования результатами ЕГЭ. Поскольку ГИФО определяет финансовую составляющую экзамена, когда государством будет задаваться критерий оценок, например, в зависимости от финансовой ситуации в стране. Частично мы уже это наблюдали. Например, первый год поступления по ЕГЭ сопровождался

негласной установкой подходить к проверке не слишком строго, дабы не вызвать скандалов в начале кампании. На следующий год критерии стали более жёсткими, и это дало уже несколько иные результаты. Более того, этими критериями можно манипулировать по регионам и т.д. Вот вам и ещё одна коррупционная составляющая.

Идея ГИФО рухнула почти сразу, когда были опубликованы модели предполагаемого финансирования результатов ЕГЭ. В приводимой ниже таблице в последнем столбце указаны суммы, изначально утверждённые правительством.

Группа по результатам ЕГЭ	Радикальный вариант, тыс. руб.	Умеренный вариант, тыс. руб.	Утверждено на 2002 год, тыс. руб.
А+	18,7	13,3	9,375
А	10,6	10,6	7,5
Б	5,3	5,3	3,75
В	2,7	4,3	3,0
Г	0,0	0,0	0,75

Как видно, даже радикальный вариант предполагал сумму ниже 20 тыс. рублей, что было значительно ниже стоимости уже начавшегося стремительного развиваться платного образования. В результате общественной критики сумма была скорректирована и утверждена вплоть до 2010 г. по категориям и приобрела усреднённый вид, близкий к умеренному варианту.

В первом эксперименте по приёму ЕГЭ приняло участие шесть(!) вузов из трёх субъектов Российской Федерации (Республики Марий Эл, Чувашской Республики, Республики Саха-Якутия), что само по себе не позволяет даже близко говорить о некой «чистоте» эксперимента. Во-первых, в эксперименте принимало участие незначительное число вузов, но главное – в нём не участвовали ведущие вузы, что сразу ставит «чистоту» эксперимента под сомнение, что и было позже подтверждено. Если уж реформаторы были уверены в правильности данной модели, то в первую очередь необходимо было обязать участвовать в нём ведущие вузы. При такой выборке и в таком количестве он просто не состоялся, и уже тем более нельзя было его результаты обобщать для применения во всей стране.

В специальном Аналитическом докладе Министерства образования были подведены итоги ГИФО в 2002 году, которые охватили уже большее число и регионов, и абитуриентов. Установлено, что «...на основе финансовых обязательств было принято 14 256 человек. В том числе на

бесплатной основе принято более 8 400 человек, что составляет 59%» [24]. И здесь, что самое любопытное, приводятся цифры, которые косвенно подтверждают наш тезис о возможностях манипулирования. Из всех граждан, принятых на основе ГИФО, имели:

I категорию финансовых обязательств	8,0%
II категорию финансовых обязательств	39,0%
III категорию финансовых обязательств	37,5%
IV категорию финансовых обязательств	10,8%
V категорию финансовых обязательств	4,7%

То есть, иначе говоря, количество, попавшее в первую категорию, то есть наиболее затратное, оказалось всего лишь 8%. На основании этого утверждаются годовые величины ГИФО на 2002 год в соответствии с их категориями:

- 1 категория ГИФО – 14 500 рублей;
- 2 категория ГИФО – 5 000 рублей;
- 3 категория ГИФО – 3 900 рублей;
- 4 категория ГИФО – 2 800 рублей;
- 5 категория ГИФО – 1 200 рублей [24].

Необходимо обратить внимание, что сумма для первой категории даже возросла, правда не намного, поскольку за этим был расчёт на небольшое количество школьников, которые попадут в неё в текущем году. И, напротив, была резко понижена сумма для второй категории (с 10.6 до 5 тыс.) и третьей категории, которые в совокупности давали (по возможным прогнозам) более 75% числа поступающих.

Думаю, что эти «лукавые цифры» не требуют более детального разбора. Справедливости ради следует признать, что это нормально для бюджетного финансирования, которое исходит из имеющихся средств, но тогда не надо рассматривать реформенные шаги такого типа как ведущие к некоей справедливости при поступлении в вузы. Это была своеобразная проба механизма «финансового манипулирования», которая сразу указывала, что абитуриентов первой категории не должно быть слишком много. Итоги экспериментального приёма это и подтвердили. С одной стороны, уверенно констатируется, что «по результатам первого этапа эксперимента значительно увеличивается объём 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» [24]. С другой стороны (что называется мелким шрифтом) обращается

внимание на то, что «финансовое обеспечение категорий ГИФО оказалось завышенным; установленные интервалы приведенных сумм баллов по категориям ГИФО излишне либеральны» и т.д. [24].

Возникло то самое противоречие, о котором предупреждали эксперты, между Министерствами финансов и образования, причём определяющую роль стало играть первое. Реально, в те годы это означало, что в ситуации недостатка финансовых средств даже на такие мизерные суммы для нашей страны, идея в таком её виде реализована быть не может. Многие, даже сторонники идеи ГИФО, начинают от неё отказываться. В некоторых вузах, которые пошли на эксперимент, получив, таким образом, соответствующие небольшие деньги, возникла ситуация, когда руководство этих вузов принимало незаконное решение, доплачивая обладателям ГИФО суммы из внебюджетных средств, так как средств по ваучеру не хватало.

В результате на 2003 год были утверждены ещё меньшие суммы ГИФО, которые были существенно понижены по всем категориям, что не требует уже никаких комментариев [25]:

- 1 категория – 12 500 руб.
- 2 категория – 7 200 руб.
- 3 категория – 3 000 руб.
- 4 категория – 2 000 руб.!
- 5 категория – 700 руб.!!!

Красивая в теории идея и логика реформаторов о том, что чем лучше абитуриент сдаст ЕГЭ, тем большую сумму получит за него вуз, и в совокупности она превысит бюджетное финансирование, полностью провалилась. Оказалось, что расчёты норм ГИФО на одного студента не соответствуют реальным затратам вузов, а уж тем более – университетов. Таким образом, наметилась ещё одно следствие. Очень быстро выяснилось, что суммы образовательного ваучера не хватит для поступления в ведущие вузы, в которых стоимость обучения значительно выше. На уровне населения это было понято не сразу. Однако пункт 10 Постановления правительства от 13.02.02 гласил: «Если стоимость обучения превышает размер финансового обязательства, он заключает с вузом договор на свое обучение и *вносит разницу* между стоимостью обучения и величиной финансового обеспечения финансового обязательства». Иначе говоря, абитуриенты, не имеющие возможность доплачивать, даже если они очень хорошо сдали ЕГЭ, фактически «отрезаются» от ведущих вузов страны. Более того, велика вероятность, что они понесут свой

ваучер в вузы, где этих средств хватит, а это не всегда сильные вузы. То есть реально это может сформировать механизм поддержки не сильных, а именно слабых вузов. Но главное – это станет дополнительным источником социального неравенства, ибо для абитуриента из богатой семьи затрата останется несущественной при любой доплате, а для человека из небогатой семьи она останется достаточно существенной, чтобы не пытаться поступать в сильные вузы.

Любопытно, что в 2008 году в связи с приёмом ЕГЭ о ГИФО вновь вспомнили и попытались связать недостатки качества отбора студентов и нарастание коррупционных скандалов с тем, что не состоялась полная привязка Единого экзамена к ГИФО. Однако суммы ГИФО, предлагаемые критиками, значительно отличались от тех, которые предлагались ещё пять лет назад. Так, по мнению Я.И. Кузьминова, «необходимо вводить нормативно-подушевое финансирование в зависимости от среднего балла ЕГЭ. Так, на абитуриента, который имеет от 60 до 74 баллов, государство должно выделять 100 тыс. рублей в год, от 75 баллов (также победители и призеры олимпиад) – 200 тыс. рублей в год» [26]. Однако выше было показано, какие суммы предлагали в тот период сами реформаторы, и понятно, что сумма, до которой сейчас подскочила плата за образование в ведущих вузах страны, объективно не могла быть и не может быть выделена государством. Как 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 ещё и за счёт издержек, возникающих в результате т. н. транзакций). Те же самые бюджетные деньги будут ещё 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» [27]. Я.И. Кузьминов озвучил и другие «неожиданные» идеи. Было предложено вернуться к учёту среднего балла аттестата. Эта форма существовала в советское время и была отменена после перестройки в результате реформ. Было абсолютно справедливо отмечено, что «главной опасностью» ЕГЭ является «сокращение числа дополнительных предметов в школах» [26]. О том, что школа в результате реформ превратится в систему, «натаскивающую» на сдачу ЕГЭ, постоянно говорили кри-

тики данных реформ. Ярослав Иванович поддержал и систему олимпиад как средства отбора в вузы, хотя эта идея в своё время возникла от лица «консервативных» университетов как средство хоть какой-то корректировки ЕГЭ. «Как сообщил ректор, в среднем в российские вузы поступают 800 тыс. молодых людей в год, 20 тыс. – по результатам олимпиад. «Для России этого недостаточно. Эта цифра должна достигать, минимум, 5% от приема в вузы – то есть 35-40 тыс. в год, – полагает эксперт» [26].

Подводя предварительные итоги, можно сказать, что реформа образования, во-первых, переводит процесс образования из плоскости поддержки государством, особенно образования фундаментального, «тяжелого», связанного с затратами на лаборатории, практику и пр., в плоскость самокупаемости, которую легче достигнуть в затребованных рынком профессиях. Не учитывается, что потери, которые неизбежны в этой ситуации в области фундаментального образования, через десяток лет могут оказаться несоизмеримо ощутимее, в том числе и в финансовом смысле. Это означает массовый переход к платному образованию.

В-вторых, система ГИФО давала возможность бесплатного обучения только тем, кто получит при тестировании в школе высший балл. Остальным в любом случае придется платить в зависимости от своего балла – вплоть до 100% от стоимости учебы. Причём это положение нельзя изменить за все время обучения в вузе, даже если, предположим, студент будет учиться блестяще. Всё определяется раз и навсегда при сдаче выпускных экзаменов в школе.

В-третьих, введение ГИФО сразу же отсекает от возможности получения высшего образования огромное количество юношей и девушек – не тех, кто неспособен, а тех, кто закончит обыкновенные, «непродвинутые» школы (каких у нас большинство, особенно в селе), и чьи родители не смогут нанять репетиторов. Образование, как я упоминал, перестает в такой ситуации выполнять функцию «социального лифта», за счёт своей доступности предоставляя возможность участвовать в этом процессе любому человеку. А это – источник личных человеческих трагедий, которые могут ещё больше обострить общественные противоречия. Для оправдания выдвигается тезис о разделении образования на массовое и элитарное. Неполноценное массовое образование 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, когда речь

заходит о востребованных рынком специальностях, например, юриста или экономиста. В конечном счёте, это грозит снижением общего образовательного потенциала общества и утратой страной ранее занимаемых позиций в науке.

В-четвертых, бессмысленным оказался тезис о борьбе, таким образом, с коррупцией. Сегодня это подтверждено массой фактов становления новой коррупционной системы, базирующейся на возможностях ЕГЭ. Коррупция просто приняла иную форму, перейдя на более высокий уровень бюрократии. После серии скандалов стали говорить о необходимости усиленного контроля, который в нашей стране, наверное, всегда будет нужен, но он мог быть осуществлен за истраченные деньги очень хорошо и в рамках традиционной модели отбора студентов в вузы. Столь неэффективными будут и попытки создания неких «независимых» комиссий, ибо тогда прозрачность данного экзамена будет ещё ниже, а решения будут принимать непонятно по каким принципам отобранные чиновники. А если к этому добавить, что результаты ЕГЭ являются показателем эффективности работы губернатора в регионах, то вывод кристально ясен.

В-пятых, ЕГЭ как механизм отбора абитуриентов в вузы оказался весьма затратным, так как кроме необходимых средств, выделяемых вузам на обучение студентов, он включает средства на обеспечение его проведения, в том числе и на обеспечение «чистоты» этого обеспечения, что втягивает в процесс силовые структуры. Так, затраты федерального бюджета на проведение ЕГЭ в 2001-2004 годах составили около 1,8 млрд. рублей. Понятно, что сегодня эта сумма значительно выше. В своё время финансирование программы ГИФО составило 88 млн. руб.

Трудно представить, что могло бы произойти, если бы не было «консервативного» сдерживания политики реформ образования [28]. Сегодня общество «проснулось», поскольку количество скандалов и их изощрённость приводят не только к финансовым затратам, но и к серьёзным моральным последствиям, хотя о возможных последствиях предупреждали учёные и эксперты на протяжении последних десяти лет¹. По-

¹ Сошлось лишь на маленькую толику своих выступлений в средствах масс-медиа: Из интервью интернет-журналу «Новая политика» 27 августа 2009 года: «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» [29].

ступление в вузы любой ценой становится нормой поведения и для детей, и для их родителей. Во главу угла ставится не мотивированность выбора специальности, а успешность решения этой рыночной ситуации, в которой признается и удача, и случай, и обман, и конечно коррупционные схемы, в которых родители участвуют вместе с детьми.

Вторым звеном модернизации образования стало вступление России в так называемый Болонский процесс, что означало переход к такой модели образования, которая станет единой для всего образовательного европейского пространства. Симптоматично, что инициаторами болонского процесса выступили министры образования¹, а не сами образовательные структуры. В июне 1999 года министрами образования 29 европейских стран была подписана Болонская декларация. В 2003 году в Болонский процесс были втянуты уже 40 стран, включая Россию.

При анализе данных процессов важно понимать, что образование – это 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 этому 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. Митинги протестов против введения болонского соглашения, причем с участием и преподавателей, и студентов, и даже гимназистов, состоялись в Германии почти во всех землях. 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. Всё это должно способствовать формированию европейской идентичности. Правда, сразу возникает философский вопрос – о какой идентичности идёт речь?

¹ Это позволило мне в одном из интервью сказать, что за всем этим стоит некий Министр Высшего Глобального Образования со своей особой командой, состоящей из министров образования различных стран, которые координировано, проводят в жизнь таинственные решения, смысл которых непонятен большинству населения, которое сопротивляется этому достаточно активно (см. [30]).

Единое европейское образовательное пространство – это очень хорошая идея. Но при этом необходимо понимать, что единство не должно означать тождества, а напротив, предполагает сложную и гибкую модель, включающую различные подсистемы. Любая система более эффективна и в большей степени подвержена развитию, если ее элементы дополняют друг друга, а не отрицают путем подчинения. Унификация, навязываемая нам, неизбежно снижает качественный уровень образования, так как предлагает ориентироваться на усредненный уровень. Главным условием интеграции должно выступать «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 во главе угла. 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? 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 проще любой процесс реформы упростить до предела.

К сожалению, именно в России изначально попытались реализовать наиболее примитивный путь интеграции, фактически разрушающий национальную систему образования и, прежде всего, университетского образования. В 2002 году Министр образования России на международной конференции в Санкт-Петербурге в декабре 2002 года (я в ней участвовал как проректор и по поручению Ректора МГУ В.А. Садовниченко зачитывал его доклад и участвовал в дискуссии) произнес удивительную фразу: «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 большой степени потеряют.** (Выделено нами, 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» [31]. Причём это сказал человек, ко-

того я очень уважаю и считаю, что министром он был весьма достойным. Понятно, что за этим стояла идеология реформ, для которой внутренняя ценность нашей системы образования была на втором месте. В рамках реформаторских идей мы легко отказывались от нашей аспирантуры, соглашались, 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 оголтелого перехода к болонской системе в её полном объёме, сохранив некоторые приоритеты российской системы.

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 предполагает, что студенты очень рано начинают приобщаться к научным школам за счет ранней специализации, которая начинается со второго курса. Студенты практически сразу же включаются в работу кафедры, попадают в научный коллектив, совместно работают над научной тематикой вместе со студентами старших курсов и аспирантами. Из этого потом вырастают научные школы. 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.

Болонский процесс – это тип интеграции образовательного пространства Европы, который неизбежно упрощает (делает более массовым) высшее образование. Это одна из геополитических задач, которая в Европе, как это не покажется странным, направлена против американизации как проявления современной однополярности мира. И в США это быстро поняли и иронично отреагировали на это в том духе, почему они должны признавать бакалавров из Европы, если не признают бакалавров из Малайзии [32]. Поэтому теоретически с геополитической позиции важно обосновать наше участие в этом процессе и то, насколько это совпадает с интересами и безопасностью нашего государства. Европа пытается решить задачу социализации молодежи, которая связана с определением места огромного числа мигрантов, большая часть которых не задействована на рынке труда. Эта молодёжь воспитана в иной, часто противоположной культуре, имеет иные представления, в том числе и о роли образования. Политически, конечно, очень важно «увести» эти слои населения с улицы,

втянув в процесс образования. Но необходимо отдавать себе отчёт, что такая модель неизбежно будет упрощенной. Для того, чтобы обезопасить себя, многие западные страны, признав болонские принципы в целом, отстаивают специфику и особый статус своих университетов. Под давлением ряда экспертов, которых всё время обвиняют в консерватизме, это было понято властью, и ряд университетов приобрел особый статус. Я однажды оценил этот ход нашей власти как отличный политтехнологический ход [28].

Включение России в Болонский процесс не должно быть самоцелью, а представлять собой процесс естественной интеграции в единое европейское образовательное пространство в обозримой перспективе через расширение возможностей академической мобильности и доступа иностранных учащихся на российский рынок образовательных услуг. Это потребует значительного изменения государственной политики в сфере образования, 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 несёт в себе ранее невиданные опасности подавления национальных культур и традиций, в том числе и в сфере образования, и мы должны помнить об этих рисках.

В отличие от программ подготовки специалистов, существующие в большинстве европейских стран программы подготовки бакалавров, как правило, не предполагают специализации в конкретной области науки. Выпускникам присваивается степень бакалавра наук (куда относятся все естественные и точные науки) либо бакалавра искусств (гуманитарные науки). Наше образование в рамках квалификации «дипломированный специалист» подразумевало раннюю специализацию (как правило, со второго курса), что делает образование глубоким и фундаментальным. В результате реформы неизбежно произойдет понижение уровня фундаментальности образования на уровне бакалавра, и нагнать её 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. Бакалавриат – это пролонгированное школьное образование, позволяющее молодому человеку адаптироваться к условиям рынка, 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 три-четыре года неспециализированных занятий по филологии и два года специализации в магистратуре?

С подобными проблемами уже столкнулись, например, в Германии и Франции. Неожиданно оказалось, что бакалавры, существование которых декларировалось наличием рыночной потребности, оказались никому не нужными на рынке труда [32]. В Германии развернулась жесточайшая дискуссия, в результате которой массовый переход на болонскую систему был приостановлен¹. Позволю себе указать в сноске несколько обширных цитат одной из статей под характерным названием: «Под ковшом бульдозера. Германские университеты страдают от болонских реформ»².

¹ Вот характерные переводы заголовков некоторых статей: «Бакалавр, неизвестное существо» (Süddeutsche Zeitung, 1.12.2003); „Глядя на Болонью» (Süddeutsche Zeitung, 3.06.2003); Бакалавр для Германии. При помощи новой квалификации немецкие университеты хотят интернационализироваться – в США они встречаются с сомнением. (Süddeutsche Zeitung, 16.8.2004); „Под ковшом бульдозера. Германские университеты страдают от болонских реформ“ (Süddeutsche Zeitung, Nr. 295; 20.12.2004)

² «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». (Wolfgang Essbach. Unterm Rad der Planierdraue. Die deutschen Universitäten leiden unter den Bologna-Reformen// Süddeutsche Zeitung, Nr. 295; 20.12.2004.)

«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» (Там же).

««А вы справляетесь с бакалавром?», спрашиваю я у коллеги. «Едва. Нас трое. Наши обязательные часы преподавания составляют 3 раза по 8 семестровых часов в недели (СЧН), и к этому прибавляется наша последняя, оставшаяся ассистентка с 4 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» (Там же).

«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. Начинается профессиональный дарвинизм». (Там же).

И так же как у нас студенты, подстроившись под данную систему, научились зарабатывать ETCS по письменным отчетам, точно также в Германии преподаватели приспособливаются: «Коллега из Баварии знает трюк. Создаются непроглядные джунгли «учебных занятий, также для Х». 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 социалистического планового хозяйства не додумались бы» (Там же).

Внедрение системы кредитов в систему образования декларируется как средство мобильности, подразумевая, что система оценок студентов будет прозрачной в Европе. Я уже привел пример США, которые не спешат признавать эти оценки. Думаю, что вряд ли университеты Гарварда, Оксфорда или Гейдельберга будут признавать оценки, поставленные в университете города N. С этим быстро столкнулись инициаторы болонского процесса, оговорив, что вузы сами будут определять «список» признаваемых университетов. В условиях более равномерной, и политически, и экономически, Европы 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?

Принцип мобильности, подразумевающий свободное передвижение и доступ к возможности получения образования в европейском регионе, очень хорош, но во многом для нашей страны рассчитан скорее на психологию учащейся молодежи. Решение этой проблем лежит в расширении визового пространства, которое с реализацией изложенных принципов интеграции напрямую не связано. Есть варианты решения этих

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 которые могут дальше продвинуться в сторону профессионального идиотизма. И 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 справились с обучением магистров и имели великолепных диссертантов? Они с двумя археологами создают специальность для бакалавров «раскопки ранних исторических форм звука» (Там же).

«И не надо говорить, что университеты не изменятся. Политики выдвинули своей целью единое уничтожение германских университетов» (Там же).

«Может быть, это 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» (Там же).

«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» (Там же).

«Болонский процесс, то есть введение норм мышления и высшего образования, функционирует точно так же, как введение норм на розетки, дорожные знаки и длины 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 с специальностями, которые уже давно сдались, и на возрастающий поток абитуриентов реагировали институциональным уменьшением, вплоть до такой степени распушенности, что свидетельства о сдача экзаменов рассылаются по почте» (Там же).

проблем в двухстороннем порядке, как, например, договор между Германией и Россией, позволяющий преподавателям, студентам и деятелям культуры в безвизовом режиме посещать эти страны. Если визовый режим не будет упрощён, то никакая декларация зачёта 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 от Парижа, сориентирована на четырех- и пятизвёздочные отели и практически полностью отсутствует средний и дешёвый уровень, приемлемый для студентов? Поедут ли студенты из многих стран Европы, образование в которых в основном бесплатное, к нам в страну? И эти вопросы можно продолжать и продолжать.

Болонский процесс предлагает интегративную образовательную систему, которая должна быть схожа по многим параметрам во многих странах 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. Ещё раз повторяю, что как 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 счёт организационных преобразований и требований, жестких регламентаций. Именно это может обеспечить, по крайней мере, хотя бы не понижение общего уровня высшего образования относительно его высших образцов в классической системе.

Не случайно анализ литературы по Болонскому процессу показывает, то авторы часто оговариваются, что речь здесь идёт не столько о качестве образования как таковом, «а о тех механизмах, процедурах и технологиях, которые гарантируют всем вузам и рынкам труда... тот уровень качества, который вызывает доверие» [33]. «Блестящая» формулировка, ставящая все на свои места, в которой центральным словом выступает «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 обеспечения некоторого минимума в обеспечении качества. «Доверие» – категория

оценочная, означающая, что мы должны поверить в предлагаемые 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 путём некой рецептуры, без понимания сущности реформируемого процесса, будь то экономика, политика, образование или медицина. Такие управленческие технологии хороши до тех пор, пока они нечто решают в тактическом (сиюминутном) плане. При переходе к стратегическим решениям, необходимо возникает вопрос об истине как не только соответствии действительности, но как понимания сущности самого процесса, самого объекта. А это уже не чисто технологическое решение, и при его принятии необходимо подключать 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 путчистскими самозванцами-«реформаторами». 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» [34].

Таким образом, подводя итоги, можно сделать следующие выводы.

Реформа образования в нашей стране была не подготовлена теоретически, не прошла апробацию научного и преподавательского сообщества, опиралась на результаты недостоверного эксперимента, представляя собой реализацию идей либерального толка, причём и сам либерализм трактовался однобоко. Она проводилась непоследовательно, скорее разрушая то положительное в нашем образовании, что в нём присутствовало всегда. Возможно в дальнейшем, в рамках упомянутой специфики российского реформирования как процесса постоянного колебания между реформой и контрреформой, будет происходить смягчение её

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 между сдачей ЕГЭ или иной формой поступления; или же учёта итогов школьной аттестации. То есть развитие будет идти, но может быть не так быстро, как хотелось бы нам. В тоже время, необходимо понимать, что в России амплитуды колебания в процессе реформ становятся 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» [2].

В этой ситуации особое корректирующее значение имеет правильность выбора решений, в том числе и в теоретическом плане. Решения в сфере образования, в силу его культуuroобразующего характера, а значит, влияющего на все стороны жизни общества, не должны принадлежать какой-то монополюльной группе (будь это либералы или консерваторы), а должны осуществляться на основе предварительных экспертных оценок и широкого общественного обсуждения. Представляется, что высшая власть должна быть в определённой степени дистанцирована от участия в дискуссиях по реформе образования, а решения по образовательной политике, при всей их важности, не должны напрямую подкрепляться авторитетом власти, чтобы оставлять возможность их оперативного изменения. Власть не должна принимать образ, адекватный периодам колебания волн реформ и контрреформ в процессе модернизации, а находиться в определённой степени «над схваткой дискуссий».

ЛИТЕРАТУРА

1. Сергей Николаевич Трубецкой. Справочно-информационная серия «Московский университет на пороге третьего тысячелетия». Вып. 12. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1996. – 148 с.
2. *Пантин В.И., Лапкин В.В.* Волны политической модернизации в истории России. Эл. источник: <http://ss.xps.ru/st/003/>
3. *Хардт М., Негри А.* Множество: война и демократия в эпоху империи. – М.: Культурная Революция, 2006.
4. *Панарин А.С.* Глобализация как вызов жизненному миру. Вестник Российской академии наук, 2004, т. 74, №7.

5. *Дряхлов Н.И.* Россия и Германия: опыт трансформаций. – М.: Наука-М, 2004.
6. *Патрик Зюскинд.* Германия, климакс. – Иностранная литература, 1999, №6.
7. 40 Млн россиян: по данным комитета Госдумы по образованию, именно столько в России учащихся и преподавателей. – Деньги. № 29(836) от 25.07.11.
8. 15 лет без стены прожили немцы – и успели по ней соскучиться// Российская газета № 3627 от 12 ноября 2004 г.
9. Сайт «Статистика Российского образования». Электронный адрес: <http://stat.edu.ru>. Электронное место хранения ссылки: <http://stat.edu.ru/stat/vis.shtml>
10. Модернизация Российского образования: проблемы и перспективы / Под ред. М.К. Горшкова и Ф.Э. Шереги. М.: ЦСПиМ, 2010.
11. Неуютная Россия// Ведомости от 10.06.2011, №105(2871); эл. адрес: <http://vedomosti.ru/newspaper/article/2011/06/10/261903>
12. *Садовничий В.А.* Образование и наука как фактор национальной безопасности // Вестник Моск. ун-та. Серия: Социология и политология. 1996, №1, с. 7.
13. *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.
14. Информационно-аналитический комплекс «Бюджетная система РФ». Эл. адрес: <http://www.budgetrf.ru/Publications/Programs/Government/Gref2000/Gref2000020.htm>
15. http://www.infox.ru/science/enlightenment/2010/01/03/Fursyenko_iz_zadaye.phtml
16. Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы. Доклад Всемирного банка. М.: Весь Мир, 2003, с. XXI.
17. *Садовничий В.А.* Высшая школа России: традиции и современность // Образование, которое мы можем потерять, М.: 2003, с. 34.
18. *Балыхин Г., Романов П., Слепухин А., Чеботарев Ю.* Отношение населения к реформе финансирования высшего образования // Высшее образование в России, 2003, №5, с. 13.
19. *Мау В., Кузьминов Я., Синельников-Мурылев С.* Страна, где много плохих вузов // Эксперт, №37(674).
20. *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.

21. *Миронов В.В.* Образование как основополагающая культурная ценность и опасность унификации // Мировой общественный форум «Диалог цивилизаций». Вестник 2008, М., 2008, с. 127-136.

22. *Галицкий Е.Б., Левин М.И.* Взяткообучение и его социальные последствия // Вопросы образования. № 3, с.105.

23. *Наталья Ширяева* «Дача» экзаменов // Профиль 11 июля 2005.

24. 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, с. 44.

25. Приказ Минвуза от 26.03.2003 №1193 «Об утверждении на 2003 год величины ГИФО в зависимости от их категорий».

26. *Ярослав Кузьминов:* ЕГЭ дал позитивный результат. 27 августа 2009 // Инновационная образовательная сеть «Эврика». Электронный адрес: <http://www.eurekanet.ru/ewww/promo/10868.html>

27. *В.П. Колесов.* России нужны образовательные кредиты // Известия, от 16 апреля 2005 года.

28. *В. Миронов.* Московский университет консервативен в академическом смысле // <http://www.russ.ru/Mirovaya-povestka/Moskovskij-universitet-konservativen-v-akademicheskom-smysle>

29. Постоянный адрес публикации: <http://www.novopol.ru/text73990.html>); близкие к этому выступления: «Станет ли для российского образования Болонский процесс Нюрнбергским?» // <http://www.russ.ru/pole/Stanet-li-dlya-rossijskogo-obrazovaniya-Bolonskij-process-Nyurnbergskim>.

30. *Миронов В.В.* За всем стоит Министр Высшего Глобального Образования // Платное образование, 2004, № 7-8.

31. *Филиппов В.М.* Актуальность Болонской декларации для Российского высшего образования. Выступление на международной конференции. Санкт-Петербург, декабрь 2002 г. // Болонский процесс и качество образования. Часть вторая. Нижний Новгород. 2005, с. 20-28. Электронный адрес: http://www.unn.ru/pages/issues/publisher_db/files/47/5.pdf

32. *Tanjev Schultz.* Bachelor from Germany. Mit neuen Abschlüssen wollen sich die deutschen Unis internationalisieren - in den USA treffen sie auf Vorbehalte. // Süddeutsche Zeitung, 16.8.2004

33. *Байденко В.И.* Болонский процесс. М.: Логос, 2004, с. 175.

34. *Wolfgang Essbach.* Unterm Rad der Planierraupe. Die deutschen Universitäten leiden unter den Bologna-Reformen // Sueddeutsche Zeitung, Nr. 295; 20.12.2004. S. 16.