

Круглый стол «Трансформация высшей школы: проблемы и перспективы»

guman@nsuem.ru

Участники круглого стола обсуждали такие вопросы как перспективы высшего образования в новых общественных условиях, соотношение отечественного и зарубежного опыта, соотношение фундаментального и прикладного в содержании высшего образования, роль гуманитарной составляющей в высшем образовании, цели национальной образовательной системы, проблемы, которые испытывают отдельные важные сферы образования, и т.д.

Ключевые слова: цели образования, фундаментальное образование, прикладное образование, гуманитарные дисциплины, Болонский процесс.

21 января 2010 года в редакции журнала «Идеи и идеалы» прошел круглый стол, посвященный проблемам образования, в первую очередь высшего. Понятно, что большинство ученых нашей страны в своей профессиональной деятельности так или иначе связаны с высшей школой. Мы живем в условиях мировой тенденции смены основной парадигмы образования: кризис классической модели и системы образования, разработка новых фундаментальных идей в философии и социологии образования, в гуманитарной науке, создание экспериментальных и альтернативных школ; движения высшего образования в направлении интеграции в мировую культуру, создание системы непрерывного образования, гуманитаризация и компьютеризация образования, свободный выбор программ обучения, возникновение на основе самостоятельности школ и вузов сообществ преподавателей и учащихся и др. В этих условиях можно перечислить круг проблем, обсуждавшихся на круглом столе. В дополнение к тем, которые формулирует ниже в начале своего доклада профессор Татьяна Александровна Ромм, можно назвать следующие: возможно ли согласование мотивов, целей всех участников образовательного процесса, включая государство, бизнес, гражданское общество, представителей системы образования, студентов? Проблема отсутствия диалога между субъектами образовательного процесса в высшей школе и в системе образования в целом. Возможно ли восстановление традиций отечественной высшей школы и образования? И нужно ли это? Очевидно, отдельные сферы в рамках системы нашего образования пострадали больше, чем другие. Это связано как с отказом учитывать специфику отдельных направлений, так и с неожиданно большой востребованностью. Это касается, с одной стороны, музыкального и художественного образования, а с другой – юридического или подготовки менеджеров.

Перечень этих проблем был разослан тем экспертам, которые не могли непосредственно принять участие в заседании. Их ответы являются принципиально важным продолжением диалога.

Выступали члены редакционной коллегии и редсовета журнала «Идеи и идеалы» и приглашенные гости. Члены редколлегии: **Олег Альбертович Донских**, д-р философских наук, профессор, главный редактор журнала; **Людмила Алексеевна Осьмук**, д-р социологических наук, профессор; **Татьяна Александровна Ромм**, доктор педагогических наук, профессор; **Исаков Сергей Петрович**, редактор электронной версии журнала; **Марк Валерьевич Ромм**, д-р философских наук, профессор; **Борис Александрович Шиндин**, доктор искусствоведения, профессор. Из приглашенных гостей выступала **Елена Васильевна Андриенко**, д-р педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии и педагогики института физико-математического и информационно-экономического образования НГПУ.

Олег Альбертович Донских. Сегодняшний круглый стол мы проводим в виде двух выступлений и их обсуждения. Слово для первого доклада предоставляется Татьяне Александровне Ромм, потом его обсуждение, и затем мой доклад.

Татьяна Александровна Ромм. «Высшее образование в России: тренды и контраверзы».

Предмет нашего обсуждения – трансформация высшего образования в современных условиях. При всех преимуществах междисциплинарного обсуждения мне видятся как минимум три сложности.

Первое – доступность темы. Обсуждение того, как лечить, как управлять государством и как учить, находится в сфере компетентности всех, что лишней раз подтверждает тот факт, что образование, обучение, воспитание являются базовыми феноменами общественной и человеческой жизни. Это затрудняет предметно-педагогический анализ. В последние годы это осложнено еще и тем, что в педагогическую науку активно проникает контекст обществоведческого знания с его понятийным аппаратом, теоретическим содержанием, при этом не всегда понятно, что это дает для прояснения собственно педагогических феноменов. Это зачастую сводит разговоры о происходящем в высшем образовании к его общесоциальным аспектам, не осмысляя происходящие в нем процессы как психолого-педагогические, соци-

ологические, культурологические и др. Как следствие, результаты таких обсуждений не всегда конструктивны, носят неоднозначный «смысловой» характер.

Второе – некоторая избыточность темы. Начиная с середины 1970-х годов (всем хорошо известна работа Ф.Т. Кумбса «Кризис образования в современном мире. Системный анализ»), в западной науке проблемы образования в целом, высшего – в частности – одни из самых популярных и обсуждаемых. У нас в России с 1992 года вопросы о том:

каковы перспективы высшего образования в новых общественных условиях?

как соотносится отечественный и зарубежный опыт?

каким должно быть соотношение фундаментального и прикладного в содержании высшего образования?

какова роль гуманитарной составляющей в высшем образовании?

должно ли высшее образование выращивать интеллектуальную элиту или быть общедоступным?

– широко обсуждаются на социальном, научном, обыденном уровне. Да так, что возникает вопрос: имеет ли смысл их обсуждение для кого-нибудь, кроме нас самих – обсуждающих?

Третье. Мы пытаемся говорить о «трансформации высшего образования», о его модернизации, реформировании, но достаточно посмотреть заголовки и тематику об-

суждений, очевидной становится тональность обсуждения – пессимистичная, через призму «кризиса высшего образования».

С одной стороны, это объективно и закономерно. Признание нестабильности мира и человека современной эпохи чрезвычайно усиливает «феномен риска». По мнению П. Штомпки, помимо того, что увеличиваются и усиливаются факторы риска (универсализация, глобализация, институционализация риска), обостряется субъективное ощущение риска, и это приводит к «непрозрачности», нестабильности, неустойчивому характеру социальной жизни. В связи с этим отмечают факт кризисного состояния образования и его структур, часто обусловленный дефицитом прежде всего финансового обеспечения. Такая слагаемая кризиса наблюдается и в нынешней России, особенно в высшем образовании, так как система общего и начального профессионального образования уже как-то смогла «переварить» новые механизмы финансирования и выработала новые ценностные ориентиры содержания образования и пр.

Однако исторический, сравнительный анализ позволяет утверждать, что редко какое общество было удовлетворено своей системой образования. Даже в относительно благоприятные времена разговоры о кризисе образования, об отставании образования от запросов жизни, о падении интереса к овладению знаниями – были типичны. Более того, можно привести примеры, когда люди высоко оценивали систему образования в других странах, но в своей стране были недовольны существующей системой образования. О кризисе пишут отечественные и зарубежные исследователи, европейцы и африканцы, американцы и японцы. «Запущенность образования» – говорят о себе японцы; «растущая волна по-

средственности» – оценивают американцы свое образование.

В словаре термин «кризис» определяют как суд, перелом, переворот, пора переходного состояния; перелом, при котором неадекватность средств достижения целей рождает непредсказуемые проблемы. И в этой связи кризис в образовании не всегда следствие финансовой недостаточности; нередко он – результат непонимания роли образования, значения его в гуманистически ориентированном социальном прогрессе.

Так, в большинстве западных стран, а также в Японии кризис проявляется как неадекватность уровня, характера, направленности образования постиндустриальному вектору цивилизационного развития. Именно поэтому столь оживленно дискутируются проблемы перестройки образования, его содержания, социального смысла и институциональных структур. По мнению Ф. Кумбса, начиная с 1945 года, во всех странах наблюдался огромный скачок в развитии и изменении социальных условий. Это было вызвано охватившей весь мир «революцией» в науке и технике, в экономике и политике, в демографии и социальных условиях. Однако научно-техническая революция, ускорив социальные процессы, не смогла вовлечь в процесс изменений систему образования. В результате произошел разрыв между требованиями общества и возможностями образования.

Возвращаясь к толкованию «кризиса». В китайском языке данный термин записывается двумя иероглифами: «вэй» – «опасность», «страх», и «цзи» – «возможность». Может быть, есть смысл рассматривать кризис высшего образования не только через призму недостаточности, опасностей, проблем, но и как ресурс, движущую силу?

Таким образом, с учетом обозначенных выше допущений, я попытаюсь из всего многообразия проблем, связанных с трансформацией высшего образования на исходе первого десятилетия XXI века, выделить основные вопросы, оставаясь при этом в предметном поле педагогического анализа.

Первый круг вопросов касается осознания изменения идеологии высшего образования, которая вызвана сменой его методологической парадигмы. Какой образ высшего образования складывается сегодня?

Сегодня, говоря о высшем образовании, используют такие уточняющие характеристики, как «непрерывное образование», «профессиональное образование», «фундаментальное образование» и пр. Другими словами, расширяется сущность высшего образования, что в определенной мере растворяет его цели и задачи в «образовательном образе жизни». Затруднительно определить, что именно несет высшее образование, в чем его специфика в отличие от других. Например, сегодня степень бакалавра может быть присвоена и по окончании университета, и по завершении колледжа в отдельных направлениях подготовки. Или: высшее образование, которое предлагает классический, технический, медицинский, педагогический университеты, академия, институт и пр., – это одно и то же высшее образование?

Очевидно, что современная система высшего образования в своих основных чертах сложилась под влиянием философских и педагогических идей Просвещения. В конце XVIII – в начале XIX в. Я.А. Коменским, И.Г. Песталоцци, Ф. Фребелем, далее – И.Ф. Гербартом, Ф.А.В. Дистервегом, Дж. Дьюи и другими основателями научной педагогики были сформулированы идеи, в сумме образующие так называемую «классическую» систему или модель обра-

зования. В ее основе – идея наукоучения, развитая Ф. Больцано, И.Г. Фихте и некоторыми последователями Г. Гегеля, непосредственно связанная с задачами дисциплинарного образования и дисциплинарной организации науки.

Но это представление начало разрушаться уже в XIX в. В начале XIX в. возникает новая философская концепция образования, делающая акцент на становлении самосознания личности, на самоформировании личности в актах освоения культуры. Этот подход, развитый в немецкой классической философии (Гердер, Гумбольдт, Гегель), привел к гуманитаризации образования и к утверждению права личности на образование: личность формирует себя как субъект культуры. Впоследствии эта философская концепция образования, противостоявшая просветительской концепции, послужила основой для поиска новых форм образования, ряда педагогических реформ, ориентированных на культурно-гуманитарные идеалы. Можно вспомнить, в частности, реформу высшего образования в соответствии с программой В. Гумбольдта.

Однако уже к середине XIX в. это направление столкнулось с серьезными проблемами. В частности, в Англии подобная система образования вошла в противоречие с социальной потребностью в специализированном обучении и развитии естественнонаучного образования. В эти годы прошла дискуссия о необходимости развития в стране естественнонаучного образования, в которой приняли участие выдающиеся английские естествоиспытатели (М. Фарадей и др.).

Образ современного высшего образования исходит из необходимости ориентироваться, с одной стороны, на социальные запросы общества постиндустриаль-

ного типа, которое утверждает ценности профессионализма, утилитаризма и пр. С другой стороны, интеллектуальную основу высшей школы формирует комплекс обществоведческих, гуманитарных идей современности. К их числу относится культурологический, антропологический, феноменологический контекст, который создает возможности представления высшего образования как смыслообразующей деятельности, что предполагает усиление значимости субъектной направленности всех его компонентов.

К сожалению, стиль отечественного педагогического мышления может быть все еще охарактеризован как «однозначно-рецептурный, репродуктивный» (В.А. Сластенин). Для него по-прежнему свойственно доминирование неоднозначных позитивистских и сциентистских установок. Положения современного гуманитарного контекста по поводу сущности Человека и его развития, которые являются предметом пристального внимания со стороны социальной антропологии, феноменологии, когнитологии, культурологии, семиотики, информатики, недостаточно проработаны на уровне теории, практики высшего образования. Что нового о процессе образования в высшей школе мы можем сказать, используя теоретические концепты современного гуманитарного знания? Какой круг вопросов актуализируется в связи с этим?

В результате наблюдается разрыв между декларируемыми установками, задающими ракурс представлений о высшем образовании, его целях, содержании, и их практическим осуществлением. Например, говорим о «понимающих методах в дидактике», о «человеке в совокупности всех его сущностей», о «центрации на личность» и проч., а на практике реализуем все тот же системно-деятельностный под-

ход, который опирается на бихевиоризм, причинно-следственные связи, реактивное поведение обучающихся. Это свидетельствует о глубоко укоренившейся в сознании педагогов российских вузов приверженности к «субъект-объектной» (технократической, классической) парадигме (концепции) обучения.

Как следствие, формируется круг вопросов, связанных с содержанием высшего образования.

В педагогике речь идет о целеобразовании и целеполагании – как процессе выдвижения, осмысления целей и задач образовательной деятельности. В нем принимают участие «три силы»: общество, студент и преподаватель.

Социальный заказ общества высшему образованию обсуждается достаточно широко. Я не буду останавливаться на этом (здесь и компетентностная модель, и идея профессионализма и т.д.). Замечу лишь, что сегодня зачастую интересы и потребности общества в высшем образовании ограничены или даже подменены доминирующими интересами государства, а ведь есть еще работодатель, есть наука, есть родители учащихся, есть общественность в самом широком смысле.

Логика педагогического анализа в центр целеобразования и целеполагания ставит потребностно-мотивационную сферу студента в качестве движущей силы его развития и образования. В чём потребности молодого человека как представителя социально-возрастной группы, каковы субъектные проявления общих задач, которые ставятся для удовлетворения этих потребностей? Каковы социальные условия и возможности их решения? Нужна объективная картина социально-психологических проблем современной молодежи. Но она должна быть представлена не только языком социологии,

статистики, демографии, но и собственно психологическим языком.

Современные исследования в психологии и педагогике позволяют зафиксировать изменения, свойственные человеку, живущему в современную эпоху (действ. член РАО, проф. Д.И. Фельдштейн):

- изменения структуры и содержания восприятия, ритмов и скорости усвоения информации, усиливающих правополушарную мозговую нагрузку;

- изменения потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сфер, пространства деятельности, структуры отношений, в том числе отношений между людьми, между поколениями людей;

- разрушение устоявшихся норм и принципов поведения.

Все это делает актуальным вопрос о закономерностях психического, психофизиологического, социального, личностного развития человека в ходе состоявшегося выхода в открытое информационное пространство, в том числе и через Интернет, что изменяет характер общения, деятельности, сознания, мышления. Очевидно, это чрезвычайно актуализирует поиск таких форм и содержания высшего образования, которые отвечали бы на изменившиеся структуру и характер педагогического взаимодействия.

Мало того, что у нас нет достаточно объективной картины социально-возрастного развития современного молодого человека, а это не способствует достоверности и актуальности выдвигаемых в высшем образовании целей и задач. Все мы еще и свидетели того разрыва между ориентирами, которые ставит система высшего образования (мобильность студентов, высокий уровень рефлексивности, мотивации к учению и пр.), и реальными возможностями, с которыми студент приходит в вуз (затруднения в простейших

аналитических операциях, неграмотность на уровне чтения и счета и пр.).

В целеполагании должны быть учтены потребности и возможности преподавателя высшей школы. Об этом вообще мало говорим. Хотя на Западе (да и в нашей исторической традиции) личность вузовского, университетского преподавателя, его профессионализм, этический облик занимают ключевое место в совершенствовании содержания высшего образования. Не хочется уходить в риторику, замечу только, что вопрос о профессиональной готовности педагога высшей школы – не праздный.

Участие в выработке целей высшего образования различных сил чрезвычайно заостряет проблему согласования мотивов, целей всех участников образовательного процесса, каждый из которых является носителем своих ценностей, которые могут вступать в конфликт между собой. Например, по заказу департамента науки и информатизации администрации Новосибирской области было проведено исследование состояния профессиональных школ (инженерная, педагогическая, аграрная, экономическая и пр.). Мы проводили исследование в связи с развитием педагогической профессиональной школы. Результаты исследования неутешительны: преподаватели высшей школы равнодушны к проблемам и запросам средней школы; педагогические работники и родители агрессивны друг к другу; наблюдается противоречие между запросом родителей и педагогов на воспитательную деятельность школы и существующей предметноцентрированной системой подготовки учителя. Очевидно, что отсутствие диалога между всеми субъектами образовательного процесса в высшей школе дискредитирует саму идею высшего образования.

У образования всегда есть развивающий потенциал. Оно может идти вслед за

существующим уровнем развития общества, а может вести его за собой. Мне кажется, мы сейчас находимся ближе к первой ситуации, существуя в режиме ситуативного реагирования на социальный, демографический и другие вызовы.

Неопределенность с идеологией высшего образования не способствует обоснованному ответу на ключевой вопрос, имеющий исторический характер: каковы цели высшего образования? Высшее образование как «образование в культуре» или как «профессиональная подготовка»? Кого должен выпускать университет: образованного человека или профессионала?

С одной стороны, налицо ориентация на овладение профессией. Постиндустриальная стадия цивилизационного развития вызывает необходимость не просто повышения уровня образования, но формирования иного типа интеллекта, мышления, отношения к быстроменяющимся производственно-техническим, социальным, информационным реалиям. Основной ценностью этой концепции является ориентация на профессионализм и организацию обучения во взаимосвязи с требованиями рынка и социальным заказом современного общества. С другой стороны, присутствует убеждение, что узкая специализация – это порок, что фундаментализация образования не исчерпала себя. Поскольку первый, и во многих отношениях решающий этап образования – это и особый период жизни человека, то исходить нужно из того, чтобы готовить молодежь к «универсальной» деятельности, которая ее ожидает в быстро меняющемся «практическом» мире. И, прежде всего, надо научить самой способности учиться, умению работать с постоянно меняющейся, далеко не всегда доброкачественной информацией, все остальное приложится.

В рамках Болонских соглашений трудоустройство выпускников понимается университетами как «приобретение компетенций новаторства и лидерства, необходимых как в академической сфере, так и в других сферах трудоустройства». Связь между трудоустраиваемостью и академическим качеством должна осуществляться через развитие аналитического мышления, компетентного рассуждения, способности структурировать информацию и доводы, а также умения взаимодействовать в социальном контексте.

Решение данного вопроса заостряет проблему гуманитаризации высшего образования. Напомню слова М. Мамардашвили: «Человек не может добиться серьезных достижений в одной области, если он равен нулю в других». То же самое относится и к обществу в целом. Невозможно разработать или воспринять развитые технологии на фоне, скажем, убогой гуманитарной или политической культуры.

Еще одна группа вопросов связана с состоянием методики и практики высшего образования. Наша традиционная модель знания, научного предмета, на которых держится обучение, опирается на традиционные представления о процессе усвоения. Но уже сегодня складывается совершенно иная структура самого образования, в котором момент усвоения выступает в роли чего-то частного. Все большее признание получает понимание, что в первую очередь необходимо осваивать принципы, методы, способы действия, а не знания и теории.

Сказанное означает: все, что предлагается обучающемуся, должно быть проработано с учетом возможной рефлексивной позиции, такого способа овладения содержанием, который увязывает смысловые контексты изучаемого. Это еще раз напоминает, что образование – это не только изучение

фактов, но развитие ряда навыков, таких как способность рассуждать в абстрактных терминах; осуществлять анализ и синтез; решать задачи; адаптироваться; быть лидером; работать как самостоятельно, так и в команде.

Налицо актуальность разработки таких технологий, методик, которые позволяют решать данные задачи: кейсовых методов, супервизии и др., ориентирующихся на повышение мотивации студента к обучению. Но как привести в соответствие исходные принципы организации учебного процесса с принципами формирования нагрузки преподавателя?

Один из аспектов образовательной деятельности, который влияет на качество высшего образования – это качество персонала, гарантируемое высокой академической квалификацией преподавателей и научных сотрудников вузов, и качество образовательных программ, обеспечиваемое сочетанием преподавания и исследований, их соответствием общественному спросу. В связи с этим возникает вопрос о подготовке кадров – носителей идеологии высшего образования, их научном, профессиональном, социальном статусе.

На стадии начального осмысления находится комплекс вопросов, связанных с формированием внешнего облика (имиджа) высшего образования. Какова роль и значение корпоративной культуры высшего образования? Ведь формирование гордости за то, что делаешь: за свой университет – Альма-матер, за образование, которые ты получаешь, – это мощнейший ресурс для развития современной высшей школы. Высшая школа в России имеет богатую как дореволюционную (например, традиция народных университетов), так и советскую традицию, которой всегда было свойственно сочетание научной, методической и воспитательной деятельности.

Таким образом, видятся три основные тенденции высшего образования.

Во-первых, мировая тенденция смены основной парадигмы образования: кризис классической модели и системы образования, разработка новых фундаментальных идей в философии и социологии образования, в гуманитарной науке, создание экспериментальных и альтернативных школ.

Во-вторых, движение высшего образования в направлении интеграции в мировую культуру: демократизация школы, создание системы непрерывного образования, гуманитаризация и компьютеризация образования, свободный выбор программ обучения, возникновение на основе самостоятельности школ и вузов сообществ преподавателей и учащихся и др.

Третья тенденция, о которой также нельзя забывать, состоит в восстановлении традиций отечественной высшей школы и образования: в России была сильная методологическая и методическая школа, хорошо поставленное гуманитарное образование, интересный опыт преподавания.

Елена Васильевна Андриенко. Уважаемый коллеги, прежде всего я хочу поздравить всех с изданием замечательного журнала «Идеи и идеалы». И мне кажется важным, что здесь представлены не только экономика, философия, социология, культурология, искусствоведение, но и педагогика. Потому что мы не можем сегодня говорить об идеалах, ценностях и идеях без обсуждения проблем образования. А педагогика – это, собственно, та наука, которая изучает проблемы образования. Я хотела бы поблагодарить Татьяну Александровну за выступление, потому что вопросы, которые она обозначила, очень актуальны. Но в то же время мне хотелось бы акцентировать ваше внимание на нескольких проблемах образования, и не только высшего.

Если мы внимательно посмотрим на нормативно-правовую базу современного образования, то увидим, что основные документы за последние 10 лет направлены на изменения в образовании всех уровней. В самых значительных документах говорится о дошкольном, школьном, среднем профессиональном и высшем образовании. То есть в данном случае мы видим относительно жесткую, однонаправленную и очень серьезную политику государства в области изменения образования на всех его уровнях. И это обусловлено рядом объективных причин, которые были обозначены в выступлении Татьяны Александровны. Это, конечно же, процессы глобализации, которые касаются всех сфер жизни – образования, культуры, политики, экономики и социальной сферы. Кроме того, экономический кризис, который также затронул все сферы, в том числе образование. И, наконец, вхождение России в Болонский процесс, со всеми вытекающими отсюда последствиями для всей системы образования, особенно для высшего. Хотя не только для высшего. Потому что, как только мы вошли в Болонский процесс в 2003 году, мы приняли на себя определенные обязательства. Основная идея Болонского процесса – интеграция. Интеграция, которая закрепила нормативно, поскольку де-факто она в Европе уже была. Наше вхождение в Болонский процесс – это несколько иной процесс, который значительно отличается от вхождения в Болонский процесс любой европейской страны. Большинство европейских стран имеют университеты с длительной образовательной историей. Университет, который существует 700, 600 или 500 лет, имеет уникальные традиции, привлекающие молодежь. Например, университет в таком небольшом итальянском городе как Падуя сегодня имеет 58 тысяч студентов.

Мы гордимся тем, что в Новосибирске есть университеты с большим количеством студентов: 28 – 30 тысяч – это считается много. Но сколько лет нашим университетам? Большинству не больше 80-ти.

В Европе сложились уникальные, и что самое важное – общие образовательные традиции, благодаря чему интеграция не потребовала существенных изменений в их системе высшего образования. Когда мы примкнули к Болонскому процессу, нам пришлось пойти на очень большие изменения, которые мы достаточно жестко обязаны регламентировать и на нормативно-правовом уровне. Это и двенадцатилетнее образование в школе, и формализация контроля, и тестовые задания и др. Это, конечно, и уровневое высшее образование, предполагающее три уровня – бакалавриат, магистратуру, докторантуру. Но у нас сегодня получилось четыре уровня: бакалавриат, магистратура, аспирантура, докторантура. И что нам делать с аспирантурой? Аспирантуру будем убирать, а докторантуру оставлять? Или наоборот? То есть, с одной стороны, мы входим в Болонский процесс, а с другой стороны, у нас есть своя специфика. Это болезненный процесс для многих университетов. Тем более, что в России меняется парадигма всего образования и в том числе высшего. Потому что было советское образование, которое имело много положительного. Во-первых, это образование развивалось на основе относительной экономической стабильности, по сравнению с постсоветским периодом. Во-вторых, это было образование, которое развивалось в условиях относительного социально-экономического равенства, в отличие от современных условий, когда это неравенство очевидно. И наконец, в-третьих, это было образование, которое развивалось в условиях относительной единой идеологии, об-

щих ценностей и идеалов, в отличие от последующего периода, характеризующегося плюрализмом идеологий и ценностей.

Ещё один момент, на который я хотела бы обратить ваше внимание. Это компетентностный подход, который мы все стараемся реализовать. Но что такое компетентностный подход? На самом деле, он меняет все цели высшего образования. Если ранее цели образования у нас формулировались в виде идеала, то сегодня они определяются не в форме идеала, не в терминологии развития личности, а в виде функциональных результатов, которые могут быть реализованы для практических нужд. То есть это цели, направленные на решение наиболее типичных профессиональных задач. Иными словами, это совершенно другая модель образования, другие ценности и абсолютно другие цели.

Что у нас происходит с оценкой и пониманием тенденций развития образования? Если мы проанализируем основные оценки мирового высшего образования, то увидим, что еще десять лет назад обозначились пять основных тенденций. Это фундаментализация, прагматизация, регионализация, индивидуализация, ну и конечно информатизация. Десять лет назад большинство исследователей были согласны с тем, что фундаментализация – это основная тенденция развития высшего образования. Но сегодня мы видим, что это не так и сегодня приоритет остается за прагматизацией. Мы это можем объяснить экономическим кризисом, тем, что высшее образование пытается решать приоритетные задачи для развития экономики, науки и так далее. Что, собственно, мы можем увидеть на сайте Министерства образования и науки РФ, где в различных документах образование упоминается нередко в связи с экономикой? Модный такой оборот: «экономика, основанная на знаниях». Ну, она, естествен-

но, должна быть основана на знаниях. И в материалах к выступлению министра образования и науки РФ А. Фурсенко в Лондоне на встрече с министрами образования стран Евросоюза (также опубликованных на сайте) прагматизация выступает в качестве главного направления развития современного образования в России и в мире.

Ну и последнее. Это проблема scientизма, на мой взгляд, очень актуальная. Сегодня очевидно доминирование технократического подхода к структуре, содержанию, объему образования, учебному процессу, и, что самое грустное – к ценностям и идеалам. Даже и на нормативно-правовом уровне мы видим, что абсолютизация науки как фактора, который решает абсолютно все проблемы, в том числе связанные с идеями, идеалами и ценностями, явно преобладает. Наука, вне всякого сомнения, уникальная часть культуры, но её абсолютизация относительно ценностей и идеалов является далеко не очевидной, потому что, на самом деле, как мы с вами прекрасно знаем, наука может обосновать очень разные подходы, весьма противоречивые идеалы и абсолютно несовместимые ценности

Осьмук Людмила Алексеевна. На мой взгляд, в докладе Татьяны Александровны прозвучало несколько проблем, каждая из которых сам по себе требует отдельного разговора. Я хотела бы остановиться на одной, которая кажется мне особо актуальной и болезненной. Это проблема затянувшегося, непрерывного реформирования нашего образования. В такой ситуации часто забывается причина: с чего, собственно, все началось. Бесконечные новые вводные не усиливают систему, но напротив, делают ее неустойчивой. Если вспомнить, то Болонский процесс начинался с того, что европейские университеты намеревались решить проблему конкуренции с американской образова-

тельной системой, в основании которой лежит, как известно, субъектно-субъектная парадигма. Однако переход на эту парадигму потребовал от европейских академических школ таких невероятных усилий, что процесс затянулся, и сама по себе плодотворная идея с течением времени и с реакцией на социально-политические и социально-экономические события начала разрастаться как снежный ком, создавая все больше и больше проблем. В результате возникла ситуация, которая, на мой взгляд, фактически вышла из-под контроля. В существующей неопределенности пострадала и высшая, и средняя школа. Нестабильность приводит к потере существующих традиций и, конечно же, возмущает образовательное сообщество. В частности, вузы как-то пытаются «выплыть» из этой ситуации с минимальными потерями и не проявляют какой-либо активности по внедрению все появляющихся новых идей. Стратегия затягивания ситуации, выжидания, кажется спасительной, но поступление новых указаний каждый раз создает нервную обстановку.

Все ждут, но ситуация рано или поздно разрешится, и не лучше ли быть к ней готовым? Мне кажется, если процесс неизбежен, то уже пора найти какое-то рациональное зерно, найти для того, чтобы выжить в условиях неопределенности и перейти к какому-то более или менее стабильному существованию. На мой взгляд, в компетентном подходе можно найти рациональное зерно. Да, конечно, он рационален и практикоориентирован, что смущает наше академическое сознание, но он позволяет нам жить в существующей реальности и ориентироваться на потребности рынка. Татьяна Александровна говорила, что в числе заказчиков выступают общество, государство и сами учащиеся, однако не стоит забывать важную для высшей школы вещь: она готовит специалистов для

кадрового рынка. Не нужно забывать, что заказчиком выступает еще и рынок, работодатели – это некая отдельная сила, которую нужно учитывать при разработке образовательных программ. Компетентностный подход ориентирован на потребности заказчиков, а следовательно, на потребности рынка. Но здесь мы также сталкиваемся с интересной ситуацией, когда западный рынок, развитый рынок, четко заявляет, какого специалиста он хотел бы иметь. Поэтому западные университеты легко входят в диалог с работодателями (хотя конфликты и здесь неизбежны) и в результате компетентностная система подготовки специалистов всё-таки выстраивается. Что же касается наших работодателей, то на сегодняшний день они сами не знают, какого специалиста они хотели бы иметь. Это подтверждают данные социологических исследований и в НППУ, и в НГТУ. В процессе проведения фокус-групп работодателям приходилось объяснять, что скрывается под словом «компетенция», и лишь потом выяснять, что же всё-таки они хотят получить. Наверное, это беда не работодателей, это беда всей российской системы. Тем не менее в диалоге с работодателем можно сформировать компетентностную модель и понять, исходя из реалий, что на сегодняшний день нужно рынку и что может сделать университет. Я согласна, что в компетентностной системе мы отходим от сладкого слова «идеаль», и это жалко, потому что высшая школа, помимо того, что это компетенции, это ещё и традиции, это академическое знание, это высокие ценности, в конце концов. И терять это очень бы не хотелось. Как сохранить это сокровенное для каждого преподавателя в условиях, когда нам предлагается принципиально иное, рациональное, что изменит саму университетскую атмосферу, что посягает на свободу, в нашем понимании, – не понятно нико-

му. Компетентностная система чужая, но она достаточно здравая, что является основным аргументом для возможности ее адаптации к российской образовательной системе.

Еще одно замечание. Дело в том, что компетентностный подход начинает практиковаться и в средней школе. И возникают иногда очень смешные вещи. То, что является объективно необходимым, понятным и рациональным для высшей школы, в средней школе выглядит достаточно нелепо и искусственно. Может быть, надо как-то аккуратней к этому подходить и не забывать, что помимо компетенций существуют еще и идеалы, которые, как мне кажется, куда важнее для ребенка в школе, чем компетенции.

Т.А. Ромм. Проблема наша российская заключается, наверное, в том, что мы пытаемся найти одну ниточку, которая все решит. Сейчас уперлись в этот компетентностный подход, который, как надеемся, всё решит. Вот в чем проблема.

Е.В. Андриенко. В широком смысле компетенции трактуют как наличие эффективного опыта. Это может быть, например, опыт успешного общения (коммуникативная компетенция), или опыт работы с различными компьютерными программами (информационная компетенция) и т.д. Именно поэтому компетентностный подход заявлен во всех современных образовательных программах.

Нина Ильинична Макарова. Я посмотрела ряд статей, посвященных проблемам высшего образования в Южной Корее, на Тайване, в Австралии и США (См.: Sunwoong Kim and Ju-Ho Lee, Changing Facets of Korean Higher Education: Market Competition and the Role of the State, in *Higher Education*, Vol. 52, No. 3 (Oct., 2006), pp. 557-587; Ru-jeer Wang, From Elitism to Mass Higher Education in Taiwan: The

Problems Faced, in *Higher Education*, Vol. 46, No. 3 (Oct., 2003), pp. 261-287; Lesley Vidovich, Quality Assurance in Australian Higher Education: Globalisation and 'Steering at a Distance', in *Higher Education*, Vol. 43, No. 3, Globally, Nationally, and Locally Patterned Changes in Higher Education (Apr., 2002), pp. 391-408; Ann I. Morey, Globalization and the Emergence of For-Profit Higher Education, in *Higher Education*, Vol. 48, No. 1 (Jul., 2004), pp. 131-150.) Особенно интересным мне показался опыт Кореи и Тайваня, поскольку там образование, не только высшее, но и школьное, начало развиваться только после Второй мировой войны. В Южной Корее за полвека развитие высшего образования достигло такого уровня, что вплотную приблизилось по многим показателям к североамериканскому и японскому. Так, если в 1950 году количество студентов в высших учебных заведениях было 11 тысяч, то в 2002 – более 3,5 миллионов. Более 95% восемнадцатилетних подростков получают среднее образование, из них более 70% поступает в высшие учебные заведения – колледжи и университеты, причем половина всех выпускников идет в университеты с четырехлетним курсом обучения.

Поскольку на правительстве страны лежит тяжелый финансовый груз поддержки начального и среднего образования, то значительная доля в системе высшего образования Кореи принадлежит частным учебным заведениям. Так, из 159 колледжей 143 являются частными, а из 163 университетов только 26 государственные. Многие из выпускников университетов уезжают за границу продолжить свое образование в престижных вузах США и Западной Европы. Хотя сейчас и в самой Корее есть прекрасные школы, такие, например, как научно-технологический государственный институт *KAIST* и частный университет *POSTECH*, занимающие высокие места в мировом рейтинге университетов. Интересно отметить, что преподавательский со-

став этих учебных заведений приглашен преимущественно из США. Это – перво-классные ученые, способные работать на переднем крае науки. Прекрасное финансирование позволило создать хорошую исследовательскую базу, привлечь как своих, так и иностранных студентов и поднять общий престиж образования в Корее.

Похожие явления в области образования можно наблюдать и на Тайване. С 1895 по 1945 год остров входил в состав Японской империи, которая не поощряла развитие местного образования. Поэтому, также как и в Южной Корее, образование стало развиваться постепенно, начиная со школьного начального. Потом быстрое экономическое развитие Тайваня способствовало формированию сети технических колледжей и академических университетов. Как и в Корее, большая роль в высшем образовании принадлежит частному сектору (более 75% студентов учатся в частных высших учебных заведениях). В этом отношении образовательная модель Тайваня и Кореи близка США и отличается от высшего образования Западной Европы, где большинство вузов принадлежит государству.

Учитывая потребность экономики в специалистах высокого уровня, а также характерный для ведущих мировых держав переход от элитарного к массовому высшему образованию, Тайвань намерен расширять свою систему образования, несмотря на угрозу роста безработицы среди выпускников вузов. Политика в области высшего образования заключается в том, чтобы, с одной стороны, регулировать рост государственных институтов, находящихся под контролем правительства (в соответствии, прежде всего, с экономическими задачами, стоящими перед обществом), а с другой стороны, придерживаться рыночного принципа в отношении частных вузов.

Именно частные школы должны в первую очередь проводить в жизнь идею непрерывного образования (Lifelong Learning) и удовлетворять потребности граждан в переподготовке или получении второго образования. Государство же со своей стороны должно поддерживать лучшие частные вузы с помощью налоговых льгот.

Австралийский опыт касается, прежде всего, высшего образования как важной отрасли национальной экономики и, в связи с этим, рейтинга местных университетов на мировом рынке образования. Надо не забывать, что предоставление услуг высшего образования является крупнейшим бизнесом. В США, например, ежегодно в сфере высшего образования обращается сумма денег, равная примерно 230 миллиардам долларов. Поэтому в современных условиях глобализации как государство, так и частный сектор заинтересованы в повышении рейтинга своих вузов. В этом отношении интересна политика австралийского правительства и австралийских университетов в отношении улучшения позиций страны в мировом образовательном пространстве и привлечения большего числа иностранных студентов с учетом опыта ведущих в отношении качества образования стран.

Надо отметить также то, что развитие высоких технологий вкупе с глобализацией приводит к тому, что с каждым годом увеличивается доля средств, обращающихся в сфере высшего образования, которые приходится на коммерческие вузы. Показательным в этом отношении является деятельность американской компании *Apollo Group*. Эта компания была основана в 1973 году в ответ на появление все большего числа взрослых людей, нуждающихся в переподготовке, получении начального высшего или второго высшего образования, а также в продолжении образования для по-

лучения магистерской или докторской степени. Компания предоставляет таким людям качественные образовательные услуги «облегченным» методом, опирающимся на высокие технологии. Методика преподавания основана на самостоятельной работе студентов и дистанционных консультациях преподавателей, а также на решении практических, непосредственно связанных с будущей профессией задач. Аудиторные занятия обычно бывают только раз в неделю. Компания предоставляет желающим дистанционное обучение. Средний возраст обучающихся студентов 35 лет. Примерно 80% из них работают полный рабочий день, и более чем 75% получают финансовую помощь от своих работодателей. Общее количество человек, поступающих в коммерческие вузы компании, имеющей филиалы не только в США, но и ряде других стран, превышает 300 000 человек. Доход компании в 2007 году составил 2,7 миллиарда долларов, и ее акции постоянно растут.

Таким образом, можно сделать вывод, что система высшего образования должна быть гибкой и разносторонней. Наряду с государственными вузами, находящимися под опекой правительства и дающими возможность получения бесплатного образования большинству студентов, должны быть вузы частные и коммерческие, основанные преимущественно на рыночном принципе. Государство должно контролировать результат, то есть качество образования, получаемого выпускниками этих вузов, но ни в коем случае не программы или количество курсов и лет обучения. Важным представляется также поднятие рейтинга российских вузов за счет привлечения дополнительного финансирования, а также за счет создания ряда новых, качественно иного международного уровня, учебно-исследовательских центров с привлечением

ем крупнейших ученых с мировым именем. Это тем более необходимо, поскольку у наших выпускников очень ограниченные возможности получения ученых степеней кандидата и доктора наук по-настоящему высокого качества.

С моей точки зрения, введение Болонской модели непродуктивно для России, поскольку у нас сейчас упадок промышленности, и квалифицированные кадры среднего звена вполне могут восполняться за счет колледжей – бывших техникумов. Человек, получивший диплом бакалавра, не имеет преимуществ практической подготовки к производству, которую получает выпускник колледжа. К тому же, поскольку у нас высокая безработица среди специалистов при отсутствии развитой экономики, то рынок труда не заинтересован в таком специалисте. Значит, нужно учиться дальше. Вопрос, как и где? Во-первых, не все могут оплатить дальнейшее обучение в вузе, поскольку эта следующая ступень обучения платная. Затем, имеют ли наши выпускники возможность выбрать вуз для продолжения учебы? Реально ли для них поехать учиться в европейские или американские университеты? Я преподаю культурологию у «туристов». Это те люди, которые должны любить путешествовать, но большинство из них не были не только за границей, но и в Москве или Петербурге. Нет денег. Значит, последующее обучение проблематично. До реформы в соответствии с Болонской моделью как наши университетские дипломы признавались во многих странах, так и наши специалисты – инженеры, математики, физики. Они могли без дальнейшего обучения найти себе работу. Сейчас же дипломы бакалавра, вероятно, признаваться будут, но вот найти работу наши выпускники, учитывая растущую квалификацию специалистов в мире, вряд ли смогут.

Сергей Петрович Исаков. Говоря о том, каким должно быть высшее образование, все мы, я думаю, явно или неявно подразумеваем некий идеал: в хорошо оснащенном вузе любящие свое дело преподаватели занимаются наукой (техникой, искусством, медициной и т.д.) и активно вовлекают в это занятие своих студентов – тщательно отобранных молодых людей, хорошо подготовленных, любознательных и стремящихся овладеть избранной специальностью и культурой в целом. Другими словами, духовная и интеллектуальная элита общества обеспечивает свое расширенное воспроизводство. Отсюда и высочайший авторитет таких вузов, их независимость и самостоятельность. Заметим однако, что оборотной стороной такого идеала является недоступность высшего образования для подавляющей массы населения страны.

В России потребности догоняющего развития (а мы догоняем Европу уже которую сотню лет) сформировали систему высшего образования, внешне имитирующую данный идеал, но по сути противоположную ему. За исключением нескольких десятков вузов (вряд ли больше 40), в остальных – нищих и совершенно неудовлетворительно оснащенных – перегруженные сверх всякой меры преподаватели, часто низкой квалификации, тщательно стараются хоть что-то вложить в головы студентов – как правило, очень плохо подготовленных, совершенно равнодушных к знаниям и культуре в целом. При этом действительно способные и соответствующие идеалу профессора и студенты настолько «разбавлены», изолированы, что «костер Образования» просто не может загореться: то дрова сырые, то огня нет.

Ситуация эта сложилась давно, несоответствие с идеалом не только не уменьшается

– оно нарастает, что расценивается как кризис высшего (а точнее – и школьного тоже) образования. Думаю, что чисто негативная оценка сегодняшнего состояния образования вызвана тем, что не учитывается еще один идеал высшего образования – либерально-демократический (не путать с Жириновским!). Согласно этому идеалу все должны иметь равные возможности, и если молодой человек хочет быть студентом вуза (и его родители способны это оплатить!) – вуз должен его принять и учить. А если студент не в состоянии усвоить элементарные вещи – значит, он альтернативно одарен, и его не гнать надо, а «подобрать ключик» и заниматься с ним по индивидуальной программе (и за дополнительные деньги!). Такое – элитарное – образование поднимает общий культурный уровень общества (что-то ведь студент все равно усвоит), снижает социальную напряженность, отвлекает молодежь от асоциальных эксцессов, позволяет юношам легально «закосить» от армии, расширяет горизонт социальных связей, наконец, дает Диплом – базу для карьеры в ее современном «офисном» понимании. Для общества в целом это снижает безработицу, ибо миллионы молодых людей убираются с рынка труда; мало того, сам рынок «образовательных услуг» аккумулирует сотни тысяч образованных людей, которые иначе куда бы девались? Это в точности напоминает ситуацию с вузом – машины он делает дрянные и приносит одни убытки, но если его закрыть, то что будет с людьми и целым городом Гольятти?! То есть сложившаяся система высшего образования удовлетворяет важные общественные потребности и находится не в кризисе, а на марше в светлое будущее. Я бы даже уточнил – в будущее!

И вывод из сказанного у меня вполне оптимистический – раз оба идеала уживаются

ся в нашем общественном сознании, должны жить и развиваться обе модели высшего образования. Их надо только развести в пространстве: пусть интеллектуальная элита воспитывает и учит одних, а «топ-элита» – других. И ведь такой подход давно и широко практиковался еще в СССР – надо лишь формализовать его и узаконить *оба* идеала в двух типах вузов.

Марк Валерьевич Ромм. В выступление Татьяны Александровны и уважаемых коллег, которые отреагировали на это выступление, было зафиксировано три уровня рефлексии. Микроанализ – это когда мы затронули методики, техники, технологии учебного процесса. Мезоанализ, это когда попытались посмотреть на субъект образовательного процесса – школу: начальную, среднюю и высшую. Макроанализ, это когда мы посмотрели с вами на то, что такое цивилизационная специфика высшей школы в Российской Федерации, как она соотносится с другими высшими школами в контексте мировой вузовской традиции. Я хотел бы сказать несколько слов именно о макроуровне обсуждаемой проблемы.

Так вот, с точки зрения макроанализа совершенно очевидно, что до жизни такой – болонской – мы докатились, разумеется, не от невиданных успехов во всех отраслях народного хозяйства. Все практически согласны, и это широко обсуждается в прессе, по поводу тех извечных проблем, которые предстоит решить в обозримой перспективе: экономическая отсталость, коррупция, доминирование патерналистских настроений государства по отношению к «незрелому» гражданскому обществу. Дальше возможны варианты. Как пишут эксперты, экономическую отсталость и коррупцию можно преодолевать либо путем авторитарной мобилизации, либо путем раскрепощения творческой энергии нации.

Причем если авторитарная модернизация – это практически «привычный вывих» нашего родного государства, начиная с Петра Великого, то с активизацией творческой энергии масс у нас всегда были проблемы. Разумеется, при этом будем отличать неактуальный ныне сталинский энтузиазм – «из под палки» от искомого демократического механизма гуманистического раскрепощения народной энергии и инициативы. Власть в лице президента не остается в стороне от этой дискуссии и активно определяет повестку модернизации и реформирования всех сфер российского общества. К числу технологических приоритетов, по версии Д.А. Медведева, относятся: повышение эффективности производства, транспортировки и использования энергии, ядерные технологии, IT, космические технологии, отдельные виды медицинского оборудования. Плюс к этому традиционные отрасли, среди которых назван агропром, и оборонные технологии. Так сформулированная и реализованная научно-техническая политика – естественно, ее объектом будет не только и не столько «голая» экономика, но и социальная сфера – вполне способна дать старт преобразованию всего общества и всей страны.

В чем же тогда проблема? Ведь с необходимостью технологического обновления все согласны. Для такого обновления нужны талантливые и энергичные люди – с этим тоже все согласны. Людям нужны достойные условия работы и жизни, причем не только материальные – и с этим все согласны. Здесь намечается нить политики развития и точка, вокруг которой может сформироваться общественная коалиция для такой политики.

При таком понимании реформа высшей школы – это важнейший компонент, если хотите, рычаг модернизации России и ее перехода от сырьевой модели развития к умной экономике знаний. В широко

известном докладе Всемирного банка, посвященном экономике знаний, предлагается схема перехода стран к такой экономике. В ней четыре стратегических элемента:

- адекватная экономическая и институциональная система;
- сильная база для наращивания человеческого капитала;
- динамичная информационная инфраструктура;
- эффективная национальная система создания и распространения инноваций.

Высшее образование занимает важное место во всех четырех элементах. Поэтому страны, имеющие лучшие по мировым меркам вузы, быстрее прочих строят знаниевый тип экономики. Прежде всего, речь идет о таком типе университетов, который принято называть *исследовательским*. Дело в том, что университеты, ориентированные на подготовку специалистов массовых квалификаций (обучающие университеты), могут быть сколь угодно выдающимися, но им не приходится конкурировать на международном рынке знаний и высших квалификаций. Они ориентированы на местный рынок труда и на локальную экономику. А исследовательские университеты всегда работают на глобальном рынке. Так же, как не бывает «местных» знаний, не может быть локального исследовательского университета – он по определению должен быть глобальным и конкурировать с лучшими мировыми вузами.

Как же российская высшая школа может включиться в эту конкуренцию? По мнению И. Фрумина, ведущего специалиста по образованию Московского представительства Всемирного банка, научного руководителя Института развития образования ГУ ВШЭ, основные критерии обретения статуса университета мирового класса содержатся в популярных международных рейтингах, из них два самых полновесных –

Рейтинг университетов мира, составляемый Times, и Академический рейтинг университетов мира Шанхайского университета.

К примеру, Times отбирает и ранжирует 200 лучших университетов. Главный критерий ранжирования – международная репутация, оцениваемая с помощью разных данных, включая число иностранных студентов и преподавателей, авторитетность преподавательского состава, оцениваемую по ссылкам на научные работы, и результаты опросов, выясняющих, выпускников каких вузов предпочитают работодатели.

В свою очередь, Шанхайский рейтинговый лист лучших 500 университетов делается с помощью методики, основанной на результатах учебной и научной работы преподавателей, выпускников и штатных сотрудников. Она учитывает число публикаций, ссылок и эксклюзивных международных наград (Нобелевских премий, Филдсовских медалей и проч.).

Грустная реальность такова, что только два российских вуза – Московский и Санкт-Петербургский государственные университеты – входят в эти рейтинги. В последнем рейтинге Times МГУ занял 155-е место, СПбГУ – 168-е, а в Шанхайском – МГУ на 70-м месте, СПбГУ вошел в четвертую сотню. Конечно, можно не соглашаться с этими рейтингами, но нельзя не признать, что даже если они не вполне точно отражают качество образования в вузах, то в значительной степени формируют конкурентную среду в глобальном высшем образовании. Игнорировать их – значит обрекать нашу систему высшего образования на изоляцию и дальнейшее сокращение ее влияния на мировой арене.

Анализ этих международных рейтингов показывает, что университеты, входящие в тридчатку лучших, имеют общие характеристики – это, во-первых, большой

процент талантливых и продуктивных преподавателей и студентов; во-вторых, высокая обеспеченность ресурсами для создания качественных условий обучения и проведения исследований; в-третьих, система управления, позволяющая принимать решения без лишней бюрократии. Знакомство с фактами и выводами И. Фрумкина не добавляет оптимизма адептам модернизации российской высшей школы.

Что нам всем делать с российскими вузами, в теории все знают очень хорошо. Повышать качество образовательных услуг, бороться с коррупцией и имитацией учебного процесса, активизировать научные исследования, совершенствовать методический инструментарий, активно сотрудничать с передовыми международными научными центрами и университетами и так далее. Однако на практике все гораздо сложнее. Вот, к примеру, сегодня в контексте нашей дискуссии была высказана точка зрения, согласно которой некоторые наши вузы – это не научно-образовательные центры, а своеобразные «камеры хранения», куда семья и общество с благородной целью – не плодить безработицу и молодежную преступность – сдают выпускников средней школы, так сказать, до лучших времен. А там, глядишь, и кризис пройдет. Налицо вот такая своеобразная «лонгитюдная социализация», но уже в границах высшей школы.

Прозвучала и другая точка зрения: высшая школа должна жить и развиваться за счет коммерциализации учебного процесса, распространения различного рода филиалов и т.д., – ну, это форма выживания, поскольку государство в «лихие девяностые» прекратило эту высшую школу кормить и содержать, переведя вузы на самокупаемость и хозрасчет. В таких условиях все выживали, как могли: кто за счет аренды, а кто и за счет подготовки модных и

востребованных экономических, юридических и сервисных специальностей.

Следовательно, и обществу и государству стало совершенно очевидно, что высшая школа в 1990-е скатилась либо в халтуру, либо в имитацию учебного процесса. В значительной своей массе вузы потеряли ориентиры и смысл своего существования. Ведь если экономика стоит, если нет потребности у реального сектора производства в молодых специалистах, то кого и для чего тогда готовить? Так высшая школа постепенно перешла от решения национальных и общественных проблем к обслуживанию своих собственных интересов выживания и ожидания лучших времен.

Для России это означало реальную перспективу отставания от НТП, но теперь уже навсегда. Следовательно, Болонский процесс случился не от хорошей жизни, а как попытка сохранения России в числе передовых в научном и образовательном отношении стран. Не последнюю роль играет и тот факт, что реально существует и успешно функционирует мировой рынок образовательных услуг. По данным ЮНЕСКО, финансовые показатели рынка образовательных услуг в 2010 году достигнут 100 миллиардов долларов. Причем 20% от этой суммы – доля вузов США. Образование на Западе все в большей мере развивается как экспортная отрасль. В тех же США оказание образовательных услуг иностранцам является пятой по значимости (размерам вклада в национальную экономику) статьей экспорта. К 2010 году численность иностранных студентов достигнет: в США 700 000, Англии – 350 000, Германии – более 320 000, Франции, Австралии, Канаде – превысит 250 000, Испании – 200 000, а России всего – 160 000 человек. Как видно из приведенных цифр, РФ по этим показателям отнюдь не в числе передовиков.

Доля российских вузов на международном рынке образовательных услуг по показателю численности обучающихся иностранцев оказывается в районе 2,5%. А лидеры кто? Ответ очевиден: США, Европа, а теперь подтянулись страны БРИК (без буквы Р, конечно), это именно те страны, которые обладают так называемыми топовыми университетами. Елена Васильевна Андриенко упомянула про университеты с циклом жизни по 500–700 лет, понятное дело, они же и задают определенные научные и учебные стандарты.

Суммируем. Раз мы по жизни – догоняющая цивилизация, то у России нет альтернативы модернизации в том числе и высшей школы. Болонский процесс – это, по сути, попытка вскочить в этот уже отъезжающий вагон, попытка хотя бы ухватиться за поручни этого вагона. Завершая, скажу несколько простых вещей. Мы сейчас все говорим о коренном реформировании высшей школы, целеполагании там, идеях, идеалах, которые должны нести разумное, доброе, вечное, совершенно однозначно понимая, что нет в нашем государстве более образованного европейца, – я отсылаю к классике, – чем государство. Поэтому мы можем, конечно, обижаться, надувать щеки, кривить губу, говорить обиженно: «Ай-яй-яй!» Государство опять подменяет гражданское общество, мы наблюдаем совершенно очевидно этатизацию высшей школы, когда государство нормирует, постулирует и глаголет: «Вот это делайте, а это не делайте. Плохие и неэффективные вузы закроем, а остальные разберутся сами». Но поскольку гражданское общество России не способно сделать это само, а рыночные механизмы в части регулирования рынка образовательных услуг «проскальзывают», то государство опять вынуждено будет брать на себя функцию полицмейстера, гумани-

ста и европейца в одном лице... Жаловаться и возопить всем нам, конечно, можно, но зачем? Зачем на это государственное зеркало пенять? Давайте посмотрим честно на себя, на то общество, в котором мы с вами живем, и то государство, которое мы имеем. (Перефразируя еще одного классика, «другого общества и государства у меня для вас нет».) Поэтому других вариантов модернизации, кроме реализуемого по умолчанию в России этатистского варианта, на данном этапе я, к сожалению, не вижу.

Олег Альбертович Донских. Я назвал своё выступление «Цели образования и цели нынешней реформы образования». Вопрос о целях образования уже звучал здесь несколько раз. Я убежден вот в чём. Для меня совершенно очевиден разрыв между целями образования – так, как они формулируются, и реформой образования. Интересно, что цель реформы как таковой ведь никак не формулируется, с моей точки зрения. Говорится про Болонский процесс и т.п. Но принципиальные цели не формулируются, и я объясню почему. Дело в том, что когда готовились такого типа документы, любые, например, советские документы, там сначала описывалась ситуация, потом говорилось, что предполагается изменить. Обязательно была констатирующая часть. Я посмотрел все документы, которые мне были доступны, не скажу, что их было много, но базовые документы, которые лежат в основе реформы высшего образования. Нигде констатирующей части нет. Там повторяется только одна sacramентальная фраза – реформа должна сохранить лучшие традиции отечественного образования. Но они нигде не записаны, непонятно, о каких традициях идет речь? И тут начинаются домыслы: фундаментализм или ещё что-то. Но, во всяком случае, ни-

где четко сформулированной констатирующей части нет, и реформа тогда непонятно чего. Ведь если мы рассматриваем фундаментализм как одну из традиций, то реформа этому явно противоречит, поскольку на первый план выдвигается идея рынка и заказа от бизнеса.

Я убежден, что то, что происходит – это не реформа, это вкочлачивание некой другой системы в то, что как-то работает. Ну, действительно, как сказал Марк Валерьевич, мы заскочили на последнюю ступеньку, это хороший образ. Все разбросали, пока бежали, чемоданчик с отечественным образованием уже уронили, схватились за поручень – ну и висим. Что меня еще в этом убеждает, и это очень важный момент, он частично здесь прозвучал, но я бы его выделил жестче – это то, насколько бессистемно все эти преобразования проводятся. Так, то, что идет в средней школе, – в высшей школе абсолютно не учитывается. В свою очередь, преобразования в высшей школе абсолютно не учитывают того, что делается в средней. Я приведу очень простой пример. Вот сейчас согласно Болонской системе мы меняем соотношение самостоятельной работы и аудиторной в пользу первой. Берется западный стандарт. Соответственно, уменьшается количество оплачиваемых часов (бюджет рассчитывается на меньшее число часов) и т.д. Но, во-первых, нужно учесть, что у нас абсолютно инфантильные выпускники школ. Они просто не умеют так работать, как работают ребята, которые заканчивают школы на Западе. Там же совершенно другая подготовка. Там все время пишут эссе, причем пишут самостоятельно, ищут информацию. Это первое. Второе – библиотеки. Там в каждом вузе такая библиотека, что студент всегда может пойти и заниматься. Вся литература доступна, всё стоит на полках, и можно самостоятельно брать и работать. И достаточно поса-

дочных мест. Во всяком случае, ситуация совсем другая. Поэтому в нашем случае просто поставить большее число часов на самостоятельную работу бессмысленно, ребята эти часы просто потеряют. Поэтому, когда пишут 24 часа аудиторных на культурологию, а общее число часов 150, то это заведомая липа, которая ни к чему хорошему не ведет. А профилизация? – насколько она необходима? Она ведь проводится таким образом, что все идет за счёт гуманитарной составляющей, как её принято называть. А гуманитарная составляющая – это ни больше ни меньше формирование того самого гражданина, который будет ответственно жить в нашем государстве. Который будет знать отечественную литературу, будет владеть русским языком и знать родную историю. Это стержень личности. Из моего опыта проверки ЕГЭ по обществознанию могу сказать: хуже всего отвечают, во-первых, на общепрофильные вопросы (я вообще считаю, что эти вопросы ввели в курс обществознания напрасно), и, во-вторых, на вопросы, связанные с гражданским обществом. Эти вопросы вообще чаще всего остаются без ответа. Так, я запросто, в два приёма, доказываю студентам нашего вуза, что у нас монархия. Ведь у нас президент один, а монархия означает, что один главный властвует..., значит у нас монархия... Они в большинстве соглашаются. А ведь это то, что должна давать школа, по крайней мере, должна быть четкая система целей того, что должно изучаться в школе. Но не изучается. А если в вузе это не проходят, потому что нужно готовить профессионалов, а не граждан, то какая картина?

То же самое с деньгами. Сейчас учитель получает в среднем столько же, сколько доцент. Дешёвый доцент учит дорогого учителя. Вытягивают в отношении зарплат среднюю школу, совершенно не думая о

высшей. Вся система искажена абсолютно и ничего не делается, чтобы хоть как-то её начать направлять в нужное русло. Возьмем это последнее решение: 15 миллиардов потратить на 1000 грантов. Что они дадут? Это решение для меня – на уровне создания пяти федеральных вузов. Что значит за два года создать пять федеральных вузов? Пока не стал лидером Сибирский федеральный университет, может быть, я чего-то не вижу и что-то плохо понимаю... Я знаю о скандале, который произошел в Южном федеральном и который тщательно замалчивают. Скандал, с деканом самого сильного факультета, физфака. Я к тому, что это должна быть системная реформа, а не популистские «инициативы».

Вот мы говорим о Болонском процессе. Это должно проводиться системно, нужно понимать, *что* сейчас есть у нас в школе, какие у нас цели школьного образования и что происходит в реальности. Затем мы смотрим, кто приходит в вуз. И здесь свои цели, но увязанные с тем, что было в школе. Дальше вопрос об аспирантуре. Ставится задача за три года защищаться. Но при этом известно, что уровень подготовки слабый, да еще почти все аспиранты работают. А в лучшие годы Сибирского отделения академии наук защиты в среднем проходили на седьмой год после поступления в аспирантуру. Как же можно выдвигать подобные требования? Давайте возьмем и закроем половину вузов. Ну а что толку-то?! Ведь закроют не худшие вузы, и все это прекрасно знают. Большинство этих вузов, кстати говоря, получали аккредитацию уже при нынешнем министре.

Еще один совершенно неправильный тезис. Да, мы живём в условиях рынка. Понятно, что любой университет живет в определенного типа экономике. Плохой, хорошей – не важно. Он субъект экономической деятельности, он получает деньги, платит

зарплату и т.п. Но если мы сводим университет *только* к этому, то университет становится *предприятием*. Предприятие – это не университет, а университет – это особого типа предприятие, у него должно быть нечто, что определяет его специфику как университета. Это не может быть просто зарабатывание денег. Потому что, если мы делаем университет предприятием, то проще всего вообще учебный процесс убрать. Например, у есть прекрасное здание в НИТУ. Сдадим его в аренду. У них есть НЭТА под боком, будет выгоднее, чем учить студентов. Выгоднее всего организовать краткосрочные курсы, за которые много платят. Давайте откроем курсы кулинарные, фитнес, разведение домашних растений...

Создавать научные школы невыгодно в принципе. Подготовка дорогих специалистов невыгодна. Америка, кстати, пошла по этому пути, и это очень плохо. Вместо того, чтобы строить научные школы, они берут очень дорогих специалистов, им много платят. Но при этом школы разрушаются. Потому что классическое, скажем, знание, оно никому не нужно, специалисты не окупаются в принципе. Туда столько студентов не придёт, сколько нужно, чтобы окупить. Но это ведет к тому, что обрывается традиция. Зачем, если мы классического филолога можем пригласить из Оксфорда. И представим, например, что классиков готовят только в Оксфорде. Есть там три книжных жучка, которые сидят и читают вот эти вещи, а в остальных университетах это традиция исчезла. Но самое страшное, что при этом исчезает систематичность знания. Потому что знания образуют систему, пусть это будет музыка, живопись и так далее, но все равно где-то же нужно выйти на этих греков и прочитать нормально то, что там написано. В этом смысле знание целно. Нельзя учить только тому, что

выгодно сейчас. Нельзя фундаментальные знания заменить маркетингом.

А что является главным, что делает университет университетом? Я искал разные определения и думаю, что здесь прав Парсонс (я имею в виду его известную книгу с Праттом) который говорит, что главное в университете – познавательная рациональность. Это специфика именно университета. А не то, что он торгует студентами, продает их бизнесу – *это* не его специфика. Что такое высшая школа? Это место, где работают профессиональные преподаватели, которые профессионально занимаются и наукой. Если нет, то это не преподаватели высшей школы, а простые учителя. В этом принципиальная разница, потому что либо люди понимают, как новое знание получено, либо они передают знания, полученные другими. Поэтому так важны исследовательские школы. А когда у нас идет ориентация полностью на компетентностный подход, там не нужны преподаватели, которые занимаются наукой. В этой схеме они исчезли. То есть вроде бы хорошо, чтобы он там присутствовал, почему нет? Вроде есть и требования того, что за научную работу отчитываются, но в целом она абсолютно вузу не нужна.

Со всеми этими перестройками молодежь потеряла мотив к образованию. Я это вижу как в школе, так и в университете. Нет стремления к знанию самому по себе. Оно перестало быть ценностью. В этом случае действительно науки как таковые неинтересны. Государству необходимо определиться с целями образования вообще и целями реформы в частности. И под эти цели последовательно реформировать систему, обсуждая соответствующие шаги с компетентным сообществом.

И самое, с моей точки зрения, страшное, что все преобразования идут в этой неопределенности. Сверху думают, что бы ещё

придумать: есть 141 компетенция, мы еще 270 придумаем. Как они там внизу? Возмутятся или нет? А снизу только и разговора о том, как минимизировать зло, которое идет сверху. И в этом смысле этатизм очень своеобразно проявляется, я бы сказал. И происходит, уже произошло страшное искажение учебного процесса. Я один пример приведу. Ни в одной стране нет такого количества фирм, которые рекламируют «помощь» студенту – «Оставь время для себя!», пишут рефераты, дипломы, курсовые, да и прочее, включая диссертации. Я разговаривал с юристами на эту тему. Они говорят, что ничего нельзя поделывать, потому что эти фирмы регистрируются в качестве консультативных. Мы с Н.И. Макаровой защищали докторские диссертации в университете имени Монаша. Это большой университет, третий университет Австралии, у него сейчас кампус в Куала Лумпуре, отделения в Южной Африке и Италии. Ректор университета был уличён в плагиате. Нашли в диссертации, которую он 20 лет назад защищал, раскавыченные цитаты. Он слетел с этого места. И меня поражает в этой ситуации: всё берется с Запада, но почему-то не берется самое хорошее. Не берется, например, юридически валидная декларация, что в диссертации нет плагиата. Я подписываю, это вторая страница моей диссертации! Почему у нас это не ввести?

Из зала: Потому что у нас не определено понятие плагиата.

О.А.Донских. Конечно, на Западе определено, а у нас нет.

О приглашении специалистов. Вот есть процедура нострификации. У нас немыслимая процедура вот эта нострификация. Потому что нужно перевести диссертацию на русский язык. Это дикость, разве у нас нет специалистов, которые могут

на языке оценить работу? И потом практически повторная защита. Как приглашать с Запада специалистов? А ведь имея степень доктора, Н.И. Макарова работала два года ассистентом. Такой вопрос, в принципе элементарный, можно решить или нет? Юридические вопросы не решают. До сих пор, уже 10 лет, спорят, кто такой бакалавр. Юристы не могут решить, а мы должны за три года ввести бакалавриат. Я не думаю, что эта система сможет выжить.

С.П. Исаков. Что значит «не сможет выжить»? Она умрет?

О.А. Донских. Она мутирует. Она будет стагнировать. Будет чистая имитация. Но это же ненормальная ситуация, нужно же что-то иметь, чтобы его имитировать. Правда, в эти рейтинги я тоже не верю, я убежден, что Московский университет лучше, чем во второй сотне. По многим параметрам. Сорбонна считалась первым университетом, когда американцы говорят, что Гарвард.

М.В. Ромм. Иосиф Виссарионович в свое время говорил: «Не важно, как голосуют. Важно, как считают».

О.А. Донских. Понятно, конечно, им там невыгодно считать, что у нас хорошие университеты. Но со временем, если так пойдет и дальше, последние места наших университетов станут реальностью.

Т.А. Ромм. Хочу добавить одну реплику. Педагогика, если её позиционировать как науку, существует в рамках закономерностей. Их очень мало. И вот одна из ведущих закономерностей, которая позволяет педагогике оставаться научным знанием, которая бесспорна, – это идея культуросообразности. Образование всегда, во все времена соответствует той традиции, исто-

рической, культурной, религиозной, политической, образовательно-ментальной, которая присуща данному обществу. Мне, как человеку, который педагогикой занимается, всё время странно: почему мы, зная это, этот принцип, а это действительно принцип, закономерность, – его нарушаем? То, что мы сегодня обсуждаем, говоря о Болонском процессе, о компетентностных вещах, это, в общем-то, нарушение принципа культуросообразности. Ведь советская модель образования была эффективна почему? Она была очень культуросообразной. Она была сообразна тому обществу, поэтому очень эффективна. Дореволюционная модель образования, в том числе высшего, – можно как угодно оценивать ее с позиций сегодняшнего дня, о чём мы сегодня говорили, но это было культуросообразно тому моменту и тому обществу. Сегодняшние проблемы образования, в том числе высшего, мне кажется, именно в том заключаются, что мы не можем определить эти ориентиры, то есть, чему это образование культуросообразно, каким ценностям, каким традициям. В связи с этим оно получается чужим. Нарушаем закономерность, игнорируем ее – и в результате не получаем качественного образования.

Л.А. Осъмук. Мы присутствовали на обсуждении идей Болонского процесса, и один из уважаемых людей сказал: «Я против Болонского процесса, но я за американскую систему». Вообще, Болонская система содержит все принципы, о которых мы сегодня говорили: когда существует взаимное признание дипломов, когда наши студенты должны ездить на Запад, а западные – приезжать сюда. Когда профессиональные компетенции не отменяют социально-личностные. Но проблема заключается в том – и поэтому «Болонский процесс» у нас

стало словом ругательным, – что сверху нет чётких указаний и системы, идеологии внедрения этого, то есть мы чего-то боимся, а системы по сути пока нет.

О.А. Донских. Указания-то как раз есть, жесткие, но невнятные.

Л.А. Осьмук. Невнятные. А если невнятные, то, может быть, и пронесет, что называется. Поэтому дело даже не в том, плох или хорош Болонский процесс, та же самая Южная Корея приглашает людей, ориентированных на этот самый компетентностный подход, то есть американцев. И Казахстан, который перешёл на американскую систему, – они просто взяли и перешли! А мы дураем, мы рефлексируем...

О.А. Донских. Видите, здесь есть один момент. Вот признание дипломов. Это же можно сделать, не меняя всей системы. Это же проще. Я не представляю, чтобы в Люксембурге начали менять систему всего образования. А в России – пожалуйста! Есть у нас договор с американским колледжем, приезжает американка, и мы обсуждаем, сколько кредитов за то или иное. И всё. Пожалуйста, можно вот это соотношение выстроить и сказать – да, вот в таком случае мы ваши дипломы признаём. Без всякого изменения системы. А здесь начинают всё перестраивать, чтобы пересчитывать эти кредиты несчастные.

Борис Александрович Шиндин. Говорили по поводу Болонского процесса очень много. Вот знаете, какой у меня по этому поводу образ? Не то, что мы сели в последний поезд, последний вагон. Тут важнее другое: все то, что приходит в Россию, – оно у нас искажается. Вспоминаю тот автомобиль «Лада», который мы привезли из Италии, «Копейку», и во что он превратился после многих доработок. И

так всё, что угодно. Что к нам приходит самого высокого качества, самое потрясающее, проходит 5–10 лет, и мы удивляемся, во что это превращается, в ненужные, так сказать, вещи.

Следует подчеркнуть вот какое обстоятельство: существующие проблемы отечественного образования во многом усугублены в области образования художественного. Здесь можно наблюдать процессы, удивительные по своей абсурдности. Достаточно обратиться к происходящему в подготовке специалистов музыкантов высшей квалификации. Издавна музыкальное образование в нашей стране складывалось из последовательности трех ступеней: детской музыкальной школы (ДМШ), учебного заведения среднего звена (музыкального училища или музыкального колледжа), высшего учебного заведения (консерватории). Составные элементы этой системы не могли, не могут и сейчас существовать друг без друга. Подготовка хорошего специалиста требует длительного времени (этот период в целом длится 16 лет). Очень важно и другое условие: музыке надо учиться с ранних детских лет. Это придавало особое значение ДМШ: без крепкого начального звена не могут нормально функционировать ни средняя, ни высшая музыкальные ступени. В документах, регламентирующих деятельность детских школ, была определена их функция: подготовка детей для дальнейшего профессионального обучения (ранняя профессиональная подготовка). Конечно, не все выпускники ДМШ становились музыкантами, какое-то их количество уходило в другие профессии. Поэтому школы выполняли и еще одну столь же важную функцию: подготовка профессиональных слушателей.

Замечательные задачи ставило перед собой детское музыкальное образование и, что очень важно, решало их на самом вы-

соком уровне. Слово «профессиональный» (профессиональный музыкант, профессиональный слушатель) не было здесь просто ничего не значащим прилагательным.

Но вот в конце 80-х годов сложившаяся и эффективная система обучения детей была поколеблена и постепенно разрушена. Это произошло в результате изменения статуса ДМШ, которые превратились в учреждения дополнительного образования детей (УДОД), в сущности, любительские кружки, свободные от многих установок профессионального обучения, обязательного и высокого уровня выполнения программных требований. В результате заметно понизился уровень подготовки учащихся. Только единицы выпускников дотягивают до подготовки (в своей массе весьма посредственной), необходимой для продолжения музыкального образования. И вот – первый результат: весьма ощутимый «недобор» юных дарований в музыкальные колледжи. Особенно сильные потери ощутимы в области инструментального исполнительства. Сюда берут практически всех желающих. Менее страдают вокальные и эстрадные отделения, поддерживаемые модой и желанием стать всеми узнаваемой звездой. Конечно, описанная ситуация формируется и иными факторами, таким, например, как понижающийся престиж профессии музыканта, во многом связанный с его финансовым положением. Но это уже другая сторона проблемы.

«Недоборы» в учебные заведения среднего звена влекут за собой «недоборы» в музыкальные вузы. При этом из года в год заметно понижается гуманитарный, общекультурный кругозор студентов. Если в 60–80-е годы поступление в Новосибирскую консерваторию приравнивалось к творческому подвигу (нужно было выдержать конкурс в 20–30 абитуриентов), то сегодня

это во многом стало более или менее формальным актом. А ведь в зоне методического влияния Новосибирской консерватории находятся средние учебные заведения Алтайского края, Томской области. Сюда приезжают выпускники музыкальных училищ и колледжей Иркутска, Красноярска, республик Бурятия, Тывы, Якутии. Некогда, казалось бы, неисчерпаемые резервы, сегодня, увы, неотвратимо иссякают.

Стремление повысить уровень контингента заставляет консерватории открывать в своих стенах музыкальные лицеи и колледжи и, хотя бы частично, решить проблему качественной подготовки студентов. Частично, потому что выпускники «своих» колледжей и лицеев не могут обеспечить необходимое количество абитуриентов.

В последние десятилетия мы все являемся свидетелями процесса, который можно определить как «размывание» музыкального образования. Напомню, что давным-давно, еще в советское время, помимо консерватории, существовал еще один тип музыкальных учебных заведений. Речь идет об институтах культуры. В своей деятельности они выполняли вполне определенные функции – готовить специалистов для городских и сельских Домов культуры. Прошло время. Подавляющее число этих Домов перестало существовать. И все институты культуры, не обладая необходимым творческим потенциалом, сложившимися методическими традициями взялись за подготовку музыкантов-специалистов консерваторского профиля. Уровень выпускников институтов культуры в разы ниже консерваторских. Однако там существуют свои преимущества: туда чрезвычайно легко поступить, даже без предварительного музыкального образования. Кроме того, они получают такой же диплом, что и выпускники консерватории.

Напомню и о деятельности музыкальных факультетов, существующих при педагогических институтах и университетах, также «отягивающих» на себя часть специалистов.

Мы рассмотрели проблему музыкального образования «снизу». Но и «сверху» в этой области происходят столь же иррациональные явления. Дело в том, что послевузовское образование в творческих вузах до недавнего времени осуществлялось в двух формах аспирантской подготовки: научной и творческой. Первая предназначена для музыковедов, вторая – для выпускников исполнительских факультетов. Одни работают над диссертационными исследованиями, другие продолжают повышать уровень своего исполнительского мастерства.

Но вот в 2008 году в Министерстве образования решили, что такое явление как творческая аспирантура не имеет право на существование. Хочешь продолжить свое образование – поступай в научную аспирантуру и пиши свою диссертацию. Теперь в круг этих обстоятельств попали и музыканты-исполнители. Как показывает опыт, часть музыкантов-исполнителей проявляет склонность к научной работе и успешно защищает и кандидатские, и докторские диссертации. Однако это скорее исключение, нежели правило. Основная масса инструменталистов не мыслит себя вне исполнительского творчества.

Лишив законодательной поддержки важную для образовательной системы ступень, чиновники перечеркнули перспективы послевузовского обучения сотен специ-

алистов, создав, таким образом, не только академическую, но и социальную проблему. Для того, чтобы осознать ее в полной мере, следует обратить внимание на следующее обстоятельство: творческий потенциал вузов культуры складывается таким образом, что большая часть педагогического сообщества обладает только ученым званием. Это не имеющие ученой степени доценты и профессора – известные певцы и музыканты, актеры и режиссеры, никогда и ни при каких обстоятельствах не занимавшиеся научной работой. Трудно себе представить пишущих диссертации Д. Хворостовского, А. Нетребко, Д. Мацуева, В. Репина и других наших исполнителей, озабоченных только повышением уровня своего мастерства.

В новой образовательной реальности путь для творческого роста молодых исполнителей практически закрыт. Становятся, таким образом, проблемными возможности привлечения молодых исполнителей в вузовскую педагогику и многое другое.

Итак, творческие вузы оказались в кольце неблагоприятных ситуаций, собственных, как довузовскому, так и послевузовскому обучению. Прорвать это кольцо усилиями творческого сообщества страны, представителями вузов Москвы, Санкт-Петербурга, Новосибирска пока не удается. К сожалению, все попытки донести до чиновников Министерства образования идею специфики образовательного процесса в вузах искусства и культуры остаются в настоящее время безуспешными.

На этом круглый стол завершился. Дальше слово предоставляется нашим заочным участникам. Редакция ИиИ благодарит их за то, что они нашли время откликнуться на темы нашей дискуссии.

Владимир Александрович Ядов, д-р философских наук, профессор, декан факультета социологии МГУ.

Образование и далее будет все более специализироваться вследствие быстрого прогресса науки и технологий. Думаю, что наряду со специализациями в соответствующих дисциплинах выделится специализация, условно скажем, «генералиста», т.е. специалиста в наиболее общих проблемах данной дисциплины.

Гуманитарное образование как основа человековедения и обществоведения и в качестве важнейшего фермента культуры определенно будет развиваться вглубь и вширь.

Также менеджеральные направления в образовании будут разветвляться, что уже происходит.

Лев Николаевич Ермаков, д-р биологических наук, профессор кафедры теории и методики начального образования, Новосибирский государственный педагогический университет.

Каковы перспективы образования в новых общественных условиях? С появлением Интернета возможности эклектического образования, возможности расширения эрудиции и накопления массы справочных знаний становятся необозримыми, и в то же время усложняется целенаправленное обучение, построение персональной фундаментальной системы знаний. Труднее стать глубоким специалистом в своей области из-за разрозненности сведений, их разношерстности и заметной потери основных источников по предмету, которые «устаревают». Новые источники часто оказываются совершенно безграмотны и дезориентируют обучающегося. Фильтрации реального, выверенного от фантастического и неграмотного в Интернете нет.

Вал псевдоучебников для самообразования обеспечивает дополнительную роль педагога – консультативную, справочную. Собственно воспитательная функция ослабляется.

Как соотносится отечественный и зарубежный опыт? Зарубежный опыт всегда был ведущим у нас, несмотря на принудительную «патриотизацию». Это естественно, ведь мир больше России. Сейчас зарубежный опыт без препятствий воспринимается, а отечественный занимает нормальное для него место, ведь общение одноязычных и одинаково воспитанных коллег всегда продуктивнее чтения источников.

Должно ли высшее образование выращивать интеллектуальную элиту или быть общедоступным? Интеллектуальная элита мало зависит от образования и образованности. Роль высшего образования в том, чтобы помочь интеллектуалам проявиться. Необходимый уровень знания с прогрессом общества должен повышаться, это функция среднего образования. Оно принудительное и заставляет каждого члена общества подтягиваться к определенной «планке» образованности. Высшее образование теряет привлекательность даже в России, уже в силу этого оно должно быть общедоступным.

Возможно ли согласование мотивов, целей всех участников образовательного процесса, включая государство, бизнес, гражданское общество, представителей системы образования, студентов? Мне кажется, что мотивы участников весьма различаются и это определяет различие целей. Даже взгляды на образовательный процесс, а уж тем более отношение к нему у названных групп различно. Преподаватель вуза хочет иметь побольше студентов на своей специальности, от этого зависит его зарплата. Бизнесу безразлично количество специалистов, он возьмет столько, сколько ему нужно. У государства может возникнуть «головная боль» от перепроизводства

каких-то специалистов, ведь их нужно как-то перепрофилировать или просто куда-то деть, планировать же количество выпускаемых оно не может и т.д. Согласование в столь разношерстной группе невозможно, всегда будут конфликты. Отдельные пары участников могут некоторое время сотрудничать на основе взаимных компромиссов, но каждый раз срок сотрудничества будет короток. После разрыва придется снова искать более удобную основу и форму для сотрудничества. Поэтому, как мне представляется, согласование мотивов производит только студент, подыскивая себе вуз, исходя из собственных пристрастий, востребованности и, конечно, моды на профессию.

Высшее образование как «образование в культуре» или как профессиональная подготовка? Кого должен выпускать университет: образованного человека или профессионала? Университет всегда выпускал образованного человека, институт же – профессионала. Термин «университет» почему-то стал более привлекателен, чем термин «институт», и логика высшего образования сильно нарушилась. Традиции же сохранились, и по-прежнему бывший институт не может стать университетом. Процесс переименования институтов в университеты сопровождался какое-то время увеличением числа кафедр и дисциплин. Однако университетское качество в эти новые образования не приходило, потому что преподаватели оставались те же и на том же месте. Можно было рассчитывать, что со временем ожидаемые изменения произойдут. Но в настоящее время, по крайней мере в педагогических университетах, процесс обратный – число специальностей неуклонно сокращается. Одновременно и университет традиционный, под влиянием министерской политики перекройки образования, сокращает число кафедр и тем самым сужает образо-

вание. Так что и в старых, классических, и в новых университетах, а также академиях мы все высшее образование сначала сведем к узко профессиональному. Затем, с повсеместным введением бакалавриата, высшее образование будет давать «специалистов» общего профиля с реальным содержанием образования в два первых курса старых университетов. Магистратура впоследствии заполнит нехватку специалистов, но какова расточительность! Ведь вузы теперь делают уже за 4 года то, что обычно делали за 2.

Возможно ли восстановление традиций отечественной высшей школы и образования? И нужно ли это? Восстановление традиций возможно и нужно, это единственный способ сохранения культуры и связи времен. Естественно, что сохранение традиций предполагает сохранение духа, но не буквы.

В то же время я не помню случая, когда бы силами общественности утраченные традиции восстанавливались или хотя бы укреплялись. Поэтому предыдущую сентенцию я высказал как практически неосуществимую мечту.

Ирина Вигеновна Мелик-Гайказян, д-р философских наук, профессор, директор Института теории образования Томского государственного педагогического университета.

Должно ли высшее образование вырабатывать интеллектуальную элиту или быть общедоступным?

Отсутствует противопоставление между элитным образованием и общедоступным образованием. Это становится ясным, если четко различать образование элитное и элитарное. Именно элитарное образование создает закрытость по избираемым критериям, например сословным или конфессиональным, что делает его недоступным для тех, кто изначально этим критериям не соответствует. Элитное же образование очерчивает

свои границы принципиально иначе. Вход в интеллектуальную элиту всегда открыт и всегда труден. Вместе с тем правила преодоления трудностей должны быть самой интеллектуальной элитой сформулированы и предъявлены. Следовательно, правила вхождения в элиту должны быть общедоступны. Интеллектуальная элита подобна творческому меньшинству в том значении, которое отстаивал А.Дж. Тойнби. Ему же принадлежит горький прогноз для тех социокультурных систем, которые делают творческое меньшинство элитарным сообществом. Итак, элитное образование должно быть и должно быть доступным для желающих много, тяжело и, самое главное, целеустремленно учиться.

А вот для чего элитное образование нужно не обществу, думающему о своем будущем, и молодежи, стремящейся принадлежать к интеллектуальной элите, а самому образованию? Мне довелось исследовать этот вопрос. Причем исследовать в контексте проблем отечественного высшего образования. Результаты этих исследований даже стали предметом специального обсуждения на страницах журнала «Высшее образование в России» в 2006 и 2007 годах. Две идеи инициировали эти исследования. Первая принадлежит Юрию Николаевичу Афанасьеву и заключается в том, что нашему высшему образованию не хватает не денег, а качества, поскольку вуз, способный выпускать востребованных специалистов высокого класса, способен привлечь инвестиции для осуществления процесса этой подготовки. Вторая идея была высказана Давидом Израйлевичем Вайсбурдом и связана именно с практическим обеспечением высокого уровня подготовки. Университеты, в рамках которых функционируют ведущие научные школы, могут создать структуры элитного образования, способные стать «точками ро-

ста» для фазового перехода образовательной системы на иной качественный уровень. Первая идея определяет цель динамики образовательных систем – обеспечение подготовки высококлассных специалистов, востребованных как в настоящее время, так и в отдаленном будущем. Вторая идея значима для выработки способа достижения этой цели вузами. Таким образом, элитное образование есть не обязанность для высшего образования, а лучший и надежный способ вызвать собственную позитивную динамику. Способ обретения вузом состояния, подобного автаркии. Даже в условиях тотальной стандартизации и жесткости министерских требований. Плюсы могут быть понятны на одном примере: для студентов структуры элитного образования в реальном вузе создаются максимально хорошие учебники, обкатываются прорывные образовательные технологии и тому подобное, но все это же в определенных условиях становится достоянием всех студентов этого вуза. Минусы элитного образования в том, что оно требует очень строгой и тонкой настройки, которая гасит энтузиазм руководства многих вузов, хотя я готова поделиться рецептами этой настройки. Поделиться, конечно, не сейчас, поскольку это разговор долгий. Беспokoит другое обстоятельство. Есть риск обречь элитного специалиста на абсолютную его ненужность в пределах родного ему пространства. А это трагедия для человека ...

Возможно ли согласование мотивов, целей всех участников образовательного процесса, включая государство, бизнес, гражданское общество, представителей системы образования, студентов?

Согласование всего множества целей всех вменяемых субъектов образования возможно, а вот нужно ли? Полагаю, что все будут за хорошее образование, за подготовку обретения счастья быть востребованным специалистом, за открываемый образовани-

ем путь к успеху. И здесь мы легко обнаружим общий знаменатель. Вместе с тем я уверена, что у нас у всех очень разное представление о «хорошем», «счастливом» и «успешном». Только утопии исходят из семантической однородности этих понятий в восприятии каждого человека. Кстати, все теории образования стартовали из утопий, в которых, как известно, особое место отводилось способам воспитания человека для жизни в едином для всех людей хорошем и счастливом будущем. Именно поэтому я утверждаю, что все проблемы образования в его исходной утопичности. Однако утопия необходима обществу, как мечта необходима каждому из нас. Весь фокус в том, что надо четко осознавать границу между желаемым и возможным, обещаемым и достижимым, произносимым и совершаемым. Ведь любовь к одной и той же музыке не означает пристрастия к одним и тем же танцам. Человек имеет право одновременно любить марши и не желать ходить строем.

Все произносимое мной перестает быть банальностью в связи со следующим примером. Широко распространено убеждение, что творчество это хорошо, а потому необходимо повсеместное внедрение творческой образовательной среды, причем внедрение этой среды с начальной школы до старших курсов вузов. Иными словами, с детских лет готовим к творчеству, готовим творческих специалистов. Как правило, сторонники этой точки зрения сами далеки от творчества, иначе бы они знали, какая это мука, и обрекает себя человек на нее добровольно. Это результат личного выбора: мучиться в свободе творчества, быть в этом состоянии счастливым – то есть стать гедонистом. Необходимость в творческих людях отсутствует на государственной службе и в бизнесе. Здесь нужны перфекционисты, умеющие достигать поставленных целей не в состоя-

нии свободы, а в заданных рамках. А вот в сфере образования и здравоохранения нужны люди, работающие за идею и исполненные альтруизма. Очень многие просто стремятся к безмятежному существованию, в котором, по словам Черчилля, убеждения меняются вместе с обстоятельствами. Проще говоря, образы «хорошего», «счастливого» и «успешного» распределяются по нескольким этическим пространствам. Понять это мне очень помогла модель «этический квадрат», созданная Рубеном Грантовичем Апресяном. Из этой модели удалось «вытянуть» рассуждений на целую книгу (И.В. Мелик-Гайказян, Е.Н. Роготнева. Аксиология моделирования образовательных систем. – Томск, 2008).

Я хотела бы акцентировать два обстоятельства. Первое из них связано с тем, что образовательное пространство принципиально неоднородно. Увы, эта неоднородность мало замечается, хотя границы, рассекающие образовательное пространство, подобны тектоническим разломам. Среди границ, имеющих различный генезис, важно выделять пределы эффективности конкретных образовательных систем. С этим связано второе обстоятельство: эффективность образования имеет две стороны, которые определяются тем, насколько образовательная система способна дать его обещаемое и насколько обещаемое нужно конкретному человеку для достижения его жизненных целей. Короче, если человеку дают хорошее образование, то совсем не обязательно, что он получает нужное именно ему образование. Самое главное – это научить человека свободно выбрать необходимое лично ему, а не обществу, бизнесу и государству. А в интересах процветания общества, бизнеса и государства честно предоставить человеку разные стратегии образования самого себя.

Высшее образование как «образование в культуре» или как профессиональная подготовка? Кого

должен выпускать университет: образованного человека или профессионала?

Позволю себе небольшую ремарку. В идеале университет призван обеспечить превращение студента в профессионала, а в число своих студентов обязан принимать образованных людей. А вот подготовку образованных людей обеспечивает школа, которая называется в нашей стране *общеобразовательным* учреждением. Эта ремарка имеет прямое отношение к тому, что я назвала «честным предоставлением» человеку образования со стороны государства.

Владимир Алексеевич Томсинов, д-р юридических наук, профессор, заведующий кафедрой истории государства и права юридического факультета МГУ.

Вопрос о причинах деградации системы образования в нашей стране за последние два десятилетия только на первый взгляд кажется простым. Конечно, огромную ответственность за плачевное состояние современных наших школ и вузов несут люди, стоящие у руля государственной власти. Они перестали финансировать их в должной мере, затеяли непродуманные реформы, разрушающие традиционную систему обучения и воспитания молодых людей.

Очевидно также, что корни многих бед нашего современного образования коренятся в уродливом устройстве российской общественно-политической системы, при котором знания, умения, талант, высокие духовные качества составляют скорее препятствие для карьеры, нежели фактор, ей способствующий. Интерес к учебе у молодых людей держится в этих условиях исключительно на любознательности, а не на стремлении добиться успеха в жизни. Даже малые дети у нас уже понимают, что знаниями, умом, честностью, добротой успеха в жизни не добьешься, но зато вполне можешь стать

посмешищем в глазах окружающих, и не стремятся приобретать эти качества.

Ясно, что система образования не может не деградировать в условиях, когда телевидение, кинофильмы, книги, журналы, газеты выставляют в качестве героев людей с извращенной системой ценностей: глупых, циничных, бессовестных.

Но давайте спросим себя: а откуда берутся пороки, в которых погрязло наше общество, наши школы и вузы (я думаю, все понимают, о каких пороках я говорю)? И кто их распространяет, кто с ними мирится? Давайте зададим себе простейший русский вопрос: кто виноват в сложившейся катастрофической ситуации? Каждый, кто понастоящему задумается над этим вопросом, сделает для себя потрясающее открытие.

Конечно, страной руководят люди невежественные и бессовестные – для меня это очевидно: по делам их сужу, а не по внешнему облику. Но разве группа людей способна сотворить со страной, обществом, с системой образования в нем то, что сотворено в последние два десятилетия? *В России сложилась огромная по своим масштабам индустрия разрушения человеческой личности, общества и государства. Но истинный трагизм ситуации заключается не в этом, а в том, что функционирует данная индустрия не сама по себе, а благодаря усилиям огромного количества людей.*

Скажите, вы верите в то, что взрослые люди – дяди и тети – не ведают, что творят? Вы верите в то, что они не сознают, что уже много лет упорно и настойчиво занимают тем, что грабят своих детей и внуков, отнимая у них перспективу нормальной жизни, лишая их будущего? И я не верю в то, что они не ведают и не сознают. Так, может быть, у нас в России взрослые дяди и тети просто-напросто составили заговор против своих детей? *Разве не похоже то, что происходит в настоящее время в нашем обществе, на грандиозный заговор*

взрослых против детей? Признаемся, очень даже похоже. Кстати, а где эти «заговорщики» получали образование? В каких они школах и вузах учились? Разве не в советских?

У нас принято высоко оценивать качество советского образования. Думается, это мнение нуждается в пересмотре. Если советское школьное и вузовское образование было таким качественным, как его представляют, то откуда же тогда среди выпускников советских институтов и университетов взялось столько невежественных экономистов и юристов, неспособных понять самые элементарные истины – например, то, что рынок сам по себе ничего урегулировать не может, что свободного от насильственного регулирования и контроля рынка никогда в человеческой истории не существовало, что если государство отказывается регулировать рынок, то он регулируется бандитами. И почему среди тех, кто изучал в советских юридических учебных заведениях государственное, исторический опыт государственного управления и государственных реформ, обнаружилось столько невежественных, бездарных, откровенно глупых управленцев, государственных деятелей, «реформаторов»? И по какой причине среди выпускников советских школ и вузов оказалось такое большое количество людей бессовестных, безмозглых, ненавидящих свое Отечество, презирающих все русское: государство, общество, культуру?

Сергей Георгиевич Золотаренко, д-р экономических наук, профессор, проректор по научной работе Новосибирского государственного университета экономики и управления.

Каковы перспективы образования в новых общественных условиях? Если говорить о перспективах образования вообще, то они от-

нюдь не радужные. И основные проблемы, на мой взгляд, в общеобразовательной школе. Известно, что плохих детей нет, бывают плохие либо родители, либо учителя. Так вот детям 1990-х годов рождения не повезло. Во-первых, «демократические преобразования» в России обусловили изменения в семье – основной ячейке советского общества. Родители, стремясь обеспечить материальное благополучие, стали существенно меньше уделять внимания воспитанию детей. Исчезли общественные институты (октябрятские, пионерские, комсомольские и др. организации), которые пропагандировали необходимость следовать «заветам» В. И. Ленина «учиться, учиться и учиться». Во-вторых, имущественное расслоение общества сделало профессию учителя (преподавателя) ещё менее престижной, чем в советское время. Работать в общеобразовательной школе остались либо альтруисты, фанатически преданные своей профессии, либо индивидуумы, не нашедшие приложения своим знаниям и талантам в других сферах деятельности. Последних, к сожалению, оказалось существенно больше. Сюда же добавилась модернизация средней школы. В результате – старую школу разрушили, а новую не создали. Всё это в совокупности привело к тому, что общеобразовательная школа перестала учить детей учиться, «добывать» знания, логически мыслить. Сегодня в школе, как говорит моя внучка, быть умным не модно. На этом и зиждется мой пессимизм.

Как соотносится отечественный и зарубежный опыт? Представляется, что отечественный опыт реализации программ общего и профессионального образования, накопленный в СССР, переосмыслен и взят на вооружение в большинстве ведущих зарубежных стран. Мы же в отличие от зарубежных коллег нередко бездумно приносим иностранные новации (причём не

всегда лучшие) в отечественное образование, обедняя его содержание.

Каким должно быть соотношение фундаментального и прикладного в содержании образования? Это соотношение определяется содержанием конкретной образовательной программы. Например, специальность «Физика» в НГУ: очевидно, здесь приоритет фундаментального, а у обучающихся по специальности «Менеджмент» в НГТУ доминантой является прикладной аспект.

Какова роль гуманитарной составляющей в высшем образовании? Каково должно быть содержание гуманитарного образования?

Гуманитарная составляющая позволяет приобщить обучающихся к общечеловеческим ценностям, расширить их представления о связи процессов и явлений общественной жизни, сформировать специалистов, обладающих как профессиональной, так и общей культурой. В гуманитарную составляющую образования, по-моему, необходимо включить знания из таких отраслей науки как философия, история, культурология, экономика. Содержание и объем этих знаний определяются профилем подготовки специалистов.

Должно ли высшее образование выращивать интеллектуальную элиту или быть общедоступным? Этот вопрос представляется не вполне корректным. Точнее будет спросить так: должны ли вузы выращивать интеллектуальную элиту или быть общедоступными? Думаю, нужны и те, и другие, но эти вузы должны быть разными, отличаться содержанием, программами, сроками подготовки. Само же высшее образование должно быть общедоступным.

Помогут ли поднять уровень образования последние решения по созданию иерархии университетов и создания ряда федеральных университетов?

Думаю, что вопрос касается скорее качества, чем уровня образования. Считаю, что

реализация идеи федеральных университетов должна повысить качество образования, но это потребует немало времени и средств.

Валентина Михайловна Фигуровская, д-р философских наук, профессор, кафедра философии Новосибирского государственного университета экономики и управления.

В последние два-три десятилетия ведется много дискуссий по поводу новых общественных условий. Однако в чем они заключаются, эти условия? Люди стали более свободными? В чем это выражается и в каких регионах мира? Мы стали здоровее? Жизнь стала динамичнее? Миру удалось избежать кризисов? Этапы изменения западной цивилизации назвали постиндустриальным обществом, обществом массового потребления, информационным, инновационным, но основные жизненные потребности остались прежними, а смыслы человеческого существования – туманными.

В связи с этим говорить о проблемах образования сегодня, с одной стороны, становится уже достаточно тривиально, а с другой – по-прежнему решения о его реформировании принимаются наверху чиновниками, далекими от реальной практики, а мнения участников образовательного процесса, прежде всего учителей, преподавателей колледжей и вузов, если принимается во внимание, то крайне однобоко. Поэтому сами перспективы образования представляются туманными и не слишком обнадеживающими.

Если продолжать сравнивать отечественный и зарубежный опыт, то здесь просто охватывает тоска. Большая часть преподавателей и студентов, и уж тем более учителей и учеников общеобразовательных школ, с зарубежным опытом знакомы

понаслышке, главным образом из средств массовой информации. А деятельность министерства по реформированию системы образования вовсе не стала системной. До сих пор не ясно, каковы действительные цели этой деятельности и что предполагается получить на выходе: по окончании школы, колледжа или вуза. Я продолжаю считать, что советское отечественное образование действительно было лучшим, уж точно более глубоким в фундаментальном и профессиональном отношении. И если ориентироваться на зарубежный опыт, необходимо этот опыт изучить, систематизировать, показать его преимущества. Определить способы его интегрирования в отечественную образовательную среду, а потом последовательно проводить необходимые действия. Иначе получается, как говаривал генсек, – «Главное – начать».

Вопрос о соотношении фундаментального и прикладного знания в содержании образования – сложная и многострадальная проблема. Арифметика и русский язык – это фундаментальные знания? Алгебра и школьная физика – это также фундаментальные знания? Или можно всего лишь научить нажимать кнопки компьютера и показать, как найти ответ, сколько будет дважды два? А то ведь в Интернете уже свой сленг, который к русскому языку отношения почти не имеет, а выпускник школы на вопрос, сколько будет десять во второй степени, отвечает: двадцать. И дело, конечно, не в том, что учителя плохие. Думаю, что это не так. Ведь в школе осталось большая часть старых преподавателей, которые работали в советское время. Именно по их инициативе в прошлые годы исключительно на личном энтузиазме разрабатывались и внедрялись новые программы, методики обучения. И существовали школы, где было интересно и учителям, и ученикам. Дети не

чувствовали себя заброшенными, никому не нужными, им было с кого брать пример. Эта атмосфера сегодня разрушена.

А в вузе? Бесконечные распоряжения по поводу уменьшения аудиторной нагрузки и возрастания так называемой самостоятельной работы студентов. Разве можно получить действительно фундаментальное образование самостоятельно? Прикладные знания, практические навыки, конечно, необходимы будущему специалисту. Но на них акцент следует делать при подготовке профессионалов среднего уровня, где нужно готовить исполнителей. А люди с высшим образованием должны мыслить системно, аналитически, творчески, принимать самостоятельные решения и организовывать исполнителей для их реализации. Здесь необходимы знания фундаментальные и обширные, а подготовка и защита дипломных работ должна быть связана с практическими проблемами производства (или иных сфер общественной жизни).

К числу фундаментальных учебных дисциплин в вузе следует отнести программы гуманитарные. Образованный специалист – это не просто интеллектуал, рационально мыслящий и овладевший профессией. Технократическая парадигма, как мне представляется, уже себя исчерпала, о чем свидетельствует и тупиковый путь собственно рыночного развития. Без нацеленности на совершенствование человеческой личности, её духовных потребностей, желания приобщиться к красоте и гармонии мира надеяться на мир и счастье вряд ли стоит. Поэтому гуманитарная составляющая в высшем образовании должна не сокращаться, а возрастать. Обустроить свой дом, расширить сферу своего бытия, ощутить себя свободным (а не «отвязным») возможно лишь на пути познания законов красоты, гармонии, блага.

Я не думаю, что высшее образование может быть общедоступным. Конечно, не должно быть запретительных барьеров к любому образованию. Но вуз должен принимать лучших, достойных, а критериями отбора могут быть только продемонстрированные на экзаменах знания и способности к их творческому овладению и применению. Поэтому ЕГЭ – это лишь первая фаза экзаменационного опроса, облегчающая положение экзаменатора и сберегающая его время. Без личного общения экзаменатора с абитуриентом объективной оценки личности будущего студента не получить, да и вопросы для экзаменов в каждом вузе должны быть ориентированы на будущую специальность. На входе вуз не инспектирует школу, а лишь отбирает тех, кто может учиться в данном институте. Такая ситуация не только позволяет организовать нормальный конкурс, но и действительно воспитывать в вузе интеллектуальную элиту.

Если же все-таки сохранять доступность высшего образования, необходимо ужесточить качество контроля получаемых знаний, освободив преподавателя от страха лишиться работы, если из-за сокращения внебюджетных поступлений (в связи с отчислением неуспевающих студентов) будет сокращаться и штатное расписание.

Согласование мотивов и целей всех участников образовательного процесса желательно, но трудно выполнимо. В реальности каждый из них имеет свою точку зрения, но ему приходится действовать в рамках своей компетенции. Поэтому функции всех субъектов должны быть более четко прописаны, а государству следует иметь более системно проработанную политику в сфере образования.

Для установления реального диалога между субъектами образовательного процесса важно становление и развитие граж-

данского общества в стране с одновременным формированием государства, как общественного договора, где представлены действительные интересы всех социальных слоев. Это предполагает серьезное реформирование политической системы, устранение фактически присутствующей однопартийной составляющей в государственном законодательном и исполнительном механизме. Нужна истинная заинтересованность и мотивированность государственных деятелей в развитии своей страны, выражающаяся не столько в декларациях, сколько в повседневной работе. Принимаемые сегодня решения по созданию иерархии университетов, по-моему, неграмотны. Университет принципиально должен быть авторитетным научно-образовательным комплексом, заслуги которого в образовательной и научно-исследовательской областях уже признаны научной мировой общественностью. Иными словами, статус университета нужно заслужить. А для вузов, где отсутствует собственная научная работа, следует вернуться к их главной задаче – обучению студентов по программам государственного образовательного стандарта, вновь вернув им названия институтов и не требуя от них выполнения функциональных научных разработок.

Университеты должны выпускать именно высокообразованного специалиста, подготовленного, прежде всего, в области фундаментального знания, с одновременным развитием творческого аналитического мышления, рефлексивного критического сознания, свободного в своих выборах, когда речь идет о научной школе. В таком случае учебные программы университетов, а также их образовательная и научная политика должны определяться самими университетами. Отбор студентов в университеты также проводится в соответствии с требованиями, которые вузы сами устанавливают.

Обучение здесь не должно ограничиваться только учебными дисциплинами, но должно включать в себя разнообразные внеаудиторные формы коммуникации, насыщенную духовную жизнь, развитие именно духовных потребностей и мотиваций.

Подготовка профессионалов для работы в производственной сфере, в иных областях жизни возможна в учебных учреждениях другого уровня – колледжах и институтах соответствующего профиля. В них должны реализовываться прежде всего профессионально ориентированные учебные программы, они могут быть более унифицированными, практически насыщенными.

Во многом такой подход к организации образования означает определенный возврат к традиции отечественной высшей школы. Однако речь идет не о движении вспять, а об учете накопленного мирового опыта и соединении его с возможностями нашей образовательной системы.

Виктор Иннокентьевич Дятлов, д-р исторических наук, профессор, Иркутский государственный университет.

Историческое образование в вузах: субъективные оценки.

Мои оценки основываются на тридцатилетнем опыте преподавания на историческом факультете Иркутского государственного университета, на многолетнем участии в работе двух диссертационных Советов, а также в работе общероссийской программы «Школа молодого автора». Это, естественно, субъективные оценки и они относятся по преимуществу к провинциальной ситуации.

Мне представляется, что нынешняя ситуация формируется несколькими факторами:

- общей ситуацией в высшем образовании страны;
- ситуацией в исторической науке в стране и в мире;

– пока робкой, но постоянно усиливающейся политикой нынешнего политического режима по формированию «вертикали власти» в этой сфере. По формированию механизма идеологического контроля и регулирования в обществе. Решающая роль здесь отводится «битве за историю». Борьба за школьные (пока) учебники по истории, проблема «борьбы с фальсификациями» – наиболее известные и яркие эпизоды.

Что касается ситуации в высшем образовании, то сама по себе констатация кризиса этой системы ничего не дает. Она всегда в кризисе – и это показатель того, что она жива.

Основная тенденция сегодня – радикальное и во многом сознательно проводимое расслоение вузов. Фактически в рамках формально единой системы высшего образования формируется несколько модулей с различными задачами и соответствующими ресурсами. И дело не только в появлении частных вузов.

Целенаправленно формируется пул элитных университетов – для подготовки элиты и для детей той части элиты, которая предпочла отечественное образование. Для остальных отводится роль «камеры хранения» молодежи, механизма решения задач социальной стабильности, социализации молодежи. Отсюда гипертрофированное развитие «дешевого» образования с неопределенными критериями качества производимого «продукта» («юристы», «психологи», «менеджеры»). Это не исключает спроса на настоящих юристов, администраторов, экономистов – но они получают соответствующую подготовку в элитных факультетах или за рубежом.

Это уже осознано обществом – и четко оформилось несколько типов ожидания от учебы/пребывания в вузе:

- получить знания и умения;
- получить профессию;
- получить диплом, т.е. статус;
- использовать обучение в вузе (не важно каком и по какой специальности) в качестве механизма горизонтальной мобильности (миграции в крупные города) и вытекающей из этого вертикальной мобильности;
- хорошо провести время;
- «откосить» от армии.

Есть и готовность осознанно платить за все это деньги – благо деньги родительские.

Кроме того, все отчетливее осознается различие между получением образования и получением профессии. Высшее образование все больше воспринимается как возможность самообразования, а не подготовки к будущей профессиональной деятельности. И разговоры о том, что это пустая растрата ресурсов, во-первых, бессмысленны, во-вторых, по сути неверны. Платежеспособный спрос на вузовское образование и/или диплом формируется теперь не только государством, что предопределяет возможность удовлетворения и тех потребностей, которые кажутся государству (точнее, тем, кто выступает от его имени) ненужными или даже вредными. Родитель и его деньги (но пока не сам студент) становятся и новыми факторами, заметно меняющими расклад сил в сложной системе внутривузовских взаимоотношений.

Платежеспособный спрос на образовательные услуги низкого качества предопределяет и слабую заинтересованность вузовской бюрократии в росте профессионального уровня профессорско-преподавательского состава, а значит – в его вовлеченности в исследовательский процесс. Занятие наукой – сейчас частное дело преподавателя. Исключением становятся только те исследования, которые мо-

гут дать вузу «живые деньги». Другое дело – «остепененность», которая повышает рейтинг вуза, влияет на его статус и цену предоставляемых образовательных услуг.

Это тот общий контекст, в котором существует историческое образование. Платежеспособный спрос на него не слишком велик, так как оно кажется не слишком прикладным и не дающим такие карьерные и материальные бонусы по окончании, как юридические, менеджерские и т.п. факультеты. К тому же это старые факультеты и в них по традиции сохраняются довольно высокие требования и стандарты, что отпугивает многих абитуриентов, и деньги их родителей. Количество же бюджетных мест неуклонно сокращается. Прямое следствие – сокращение числа преподавателей, снижение квалификации.

Есть и уравновешивающие всё это тенденции. Сформировалась и довольно эффективно действует инфраструктура вневузовской поддержки исторических исследований и образования. Гранты (особенно от негосударственных и зарубежных структур), разнообразные зимние и летние школы, возможность зарубежных стажировок. Теперь это доступно студентам и преподавателям, не обремененным высокими доходами. Современные технологии радикально облегчили доступ к информационным ресурсам. Неизмеримо легче, чем в советские времена, стало печататься. Принципиально важно то, что все это выводит преподавателя (отчасти и студента) из ситуации тотальной зависимости от начальства и монополии государства на исследовательскую инфраструктуру.

Конечно, есть и попытки хотя бы отчасти реставрировать прежнюю систему власти и контроля. Пример этого – система «ВАКовских» реферируемых журналов. С одной стороны, это механизм передачи функций

воспроизводства квалифицированных преподавательских кадров из рук профессиональной корпорации (Советы по защитам) в руки бюрократии (назначаемые редакторы произвольно отобранных журналов). С другой – это классическая схема рэкета в духе «силовой экономики» 1990-х годов.

Кризис исторического образования подпитывается и преобладанием устаревших преподавательских технологий, консервируемых учебными планами, программами и стандартами, а также и сложившейся традицией. Но самое важное состоит, пожалуй, в общем кризисе исторической науки. И здесь имеются как глобальные, так и отечественные проблемы. Мы переживаем эпоху деконструкции – не просто пересмотра сложившихся представлений и теорий, но радикального пересмотра и принципов получения нового знания и представлений о том, что такое знание вообще и каковы должны быть механизмы его получения. Общая тенденция – крах больших теорий и массовый скептицизм по поводу их возможности и необходимости вообще.

Для отечественной ситуации это усугубляется стремительностью краха монополярной «большой теории», которая хотя и превратилась в идеологему (и осознавалась в качестве таковой большей частью профессионального сообщества), но была во многом удобной рамкой, давала общий (общепонятный) язык терминов и понятий. Это был привычный, понятный, хотя и тесный, затхлый мир – и даже его отрицание было частью этого мира и этого языка. Кто с радостью, кто с сожалением, но большинство профессионального сообщества распрощалось теперь с прежней «большой теорией». Но есть огромное стремление заменить ее новой. Это может быть и цивилизационная теория, и пассионарность Л.Н. Гумилева, и мир-системный анализ Э. Валлерстай-

на... Все что угодно, лишь бы это хоть как-то защитило от морозных сквозняков постмодерна. Та часть молодых историков, которая воспиталась на зарубежной литературе, не стремится понять старшее поколение. К тому же сам процесс вхождения в иную профессиональную культуру требует зачастую так много сил, что их не хватает для самостоятельного, творческого применения полученного методологического и методического багажа. Об этой ситуации, о «поколении переводчиков» несколько лет назад блестяще написал А. Богатуров.

Одно из следствий такой ситуации – гигантское расслоение профессионального сообщества. Произошло, условно говоря, наложение нескольких геологических эпох. На одних кафедрах работают и в одних аудиториях преподают люди, говорящие на совершенно разных языках, с несовместимыми иногда представлениями об основных, базовых категориях собственной науки. Парадоксально, но вуз, особенно провинциальный, позволяет им сосуществовать, иногда даже и без особого конфликта. Каждый выносит в аудиторию свое – с самыми неоднозначными последствиями этого для студентов.

Лично мне эта ситуация представляется плодотворной и оптимистичной. Кризис открывает новые горизонты и новые возможности, заставляет задавать новые вопросы. Но я прекрасно понимаю, насколько все это может показаться неудобным и неупорядоченным.

И уж тем более трудно вынести эту ситуацию студентам. Которые все равно постоянно требуют рассказать «а как оно было на самом деле». Этого же требуют фактически и логика и философия учебных программ. Теоретически (да и на практике я это видел) – это замечательная ситуация для самостоятельного студента, ориентированно-

го на собственный поиск. Но большинство требует ясной, логичной, не противоречивой, все объясняющей картины мира. А ее не может быть по условию. Одну из стратегий разрешения этой коллизии я вижу в радикальной смене преподавательских технологий, перехода на те, что предполагают не усвоение готового знания, а выработку умений самостоятельно добывать их.

Поэтому радикальная реформа исторического образования представляется мне необходимой и неизбежной. Однако есть большие сомнения в том, что само профессиональное сообщество готово и способно ее провести. Тогда реформу будет проводить (да собственно и начинает это делать) бюрократия. А это то лекарство, которое страшнее болезни.

Альберт Николаевич Кочергин, д-р философских наук, профессор (г. Москва).

Образование: целостность и (или) функциональность, общее и (или) индивидуальное, знание и (или) понимание? Представляется, что именно в рамках данных альтернатив находится центральная ось многих (если не всех) проблем, связанных с реформированием системы образования. Система образования может быть эффективной лишь тогда, когда она позволяет человеку получить знания, позволяющие ему успешно вписываться в создаваемый им мир, прогнозировать его дальнейшее развитие и свое место в нем, т.е. она должна соответствовать вызовам эпохи. Современный мир кардинально изменился: стал взаимозависимым, взаимосвязанным, быстро развивающимся, непредсказуемым в своем развитии, рискованным и потому опасным. Поэтому прежде чем вмешиваться в такой естественно-исторически сложившийся мир, его надобно *понять*. Именно воспита-

ние *миропонимания* сейчас выступает на первый план. Человек изменяет мир значительно быстрее, чем успевает адаптироваться к нему. Его психика формировалась в одних исторических условиях, когда радикальные изменения не осуществлялись в столь быстром темпе, как сейчас. Современный человек подошел к такой черте своего развития, когда природа «напомнила» ему, что он есть ее часть. Нарушение ее законов не остается без последствий. Человек, хоть он и *sapiens*, пока разумно самоорганизоваться не сумел. Он нарушил целый ряд биологических законов: запрет на внутривидовое истребление, запрет на ограниченность численности вида, нарушил межвидовой баланс, снял ограничения в воздействиях на абиотическую среду, трансформировал потребность от необходимости к полезности, от полезности к желанию, от желания к прихоти, престижу и т.д., т.е. перевел потребность из объективной «категории» в субъективную. А это создает ситуацию, в которой остается лишь подсчитывать шансы на выживание. Настала пора *понять*, что отношению человека к природе как к объекту пришел конец. Шанс на выживание заключается в *понимании* необходимости изменения ценностных ориентаций современной цивилизации. Подобных проблем множество. Человечество столкнулось с проблемами, не имеющими аналога в истории, а потому не имеющими готовых средств их решения. С этой точки зрения проблема реформирования системы образования есть проблема глобальная. Ассимилировала существующая педагогическая парадигма произошедшие в мире изменения? Полагаю, что нет. Как известно, в основе классической системы образования лежит императив подготовки человека *знающего*, в то время как мир все больше нуждается не просто в человеке *знающем*, но и *понимающем*. В современных условиях человек, не способный к диалогу, преодолению

собственного эгоизма становится социально опасным. С традиционными стандартами и стереотипами поведения жить в современном мире становится опасно. Задача системы образования – готовить человека жить в новых условиях. Для этого система образования должна быть прежде всего гуманизирована, что означает внесение норм гуманизма в структуру всех форм человеческой деятельности, но гуманизма переосмысленного. Современный гуманизм есть эгоизм вида *homo sapiens*. Его суть хорошо выражена в известном высказывании М. Горького: «Культура есть организованное насилие над природой». Не антропоцентризм, а биоцентрический эгалитаризм, коэволюционное, не поражающее друг друга совместное развитие природы и общества дают шанс на выживание цивилизации. В современных условиях вред узости гуманитарной подготовки специалиста прямо пропорционален высоте занимаемого им поста. Но не следует обольщаться возможностью быстрого решения этой проблемы. Этому должно предшествовать формирование философии выживания, соединяющей в себе гуманистические достижения прошлых философских систем с новыми жизнесохраняющими принципами. Смена педагогических парадигм предполагает не только соответствующее образование (т.е. вооружение необходимыми знаниями), но и воспитание, в процессе которого вырабатываются ценностные ориентации (а это связано со следованием образцам поведения). Применительно к отечественной системе образования можно с уверенностью сказать, что до тех пор, пока властная и культурная элита общества не начнет преодолевать в себе «куршевелевский синдром» и не начнет демонстрировать разумную аскезу как образ жизни, никакая гуманизация образования не поможет.

Полагаю, что новая педагогическая парадигма должна исходить из задачи подготов-

ки не функционера, способного лишь знать, что «круглое надо катить, а плоское тащить», а из подготовки личности, способной быстро реагировать на вызовы времени, синтезировать разрозненные факты в единую, целостную картину, позволяющую видеть перспективу и свое место в общей картине. А это может быть обеспечено лишь избыточным (с точки зрения современных задач) образованием. Реформы системы образования в духе шенгенских соглашений ориентированы на подготовку именно функционеров, усвоение ими знания, пригодного к индивидуальным ситуациям. Античная *пαιδεία* как универсальная образованность исходила из понимания образовательной деятельности в виде способности вывести человека за пределы существующего пространства и времени, привязывающих его к определенным месту и времени. Аристотель сформулировал вопрос, под углом зрения которого педагогика вплоть до настоящего времени рассматривалась как задача системы образования: должно ли знание быть самоценным или следует давать лишь знание, необходимое для осуществления персональной деятельности, дающей средства к жизни? Насильственное навязывание подготовки функционеров, разбавленное стремлением превращать учебные заведения в «доходные дома», есть средство дебилизации населения. Не потому ли половина населения страны, как свидетельствуют социологические исследования, уже сейчас не читает книг? Однако не буду заострять внимание на «или», выведенное в названии данного текста. В конце концов, культура есть знание меры и следование ей. Не бывает общего без частного, объяснения без понимания. Мудрость заключается в том, чтобы на каждом историческом этапе развития общества находить меру соотношения их. Пока же реформаторы системы образования явно двигаются «не в ту степь».