
ДИСКУССИОННАЯ ПЛОЩАДКА

Х. Г. Тхагапсоев

ВВЕРХ ПО ЛЕСТНИЦЕ, ВЕДУЩЕЙ ВНИЗ (вуз провинции в современных российских стратегиях образования)

Стратегии образования в современной России анализируются в плане их адекватности реальным вызовам в общем контексте дискурсов о кризисе образования и трендах развития университета в глобализирующемся мире. Подчеркивается множественный и относительный характер кризисов в образовании, их перманентность и управляемость. Делается вывод о доминировании в бытующих сегодня стратегиях развития образования в России идейно-практических импульсов радикального либерализма от 90-х годов. Ставится вопрос о необходимости корректировки стратегического курса в сфере образования с учетом реальных особенностей современной России и остроты запроса на формирование российской социально-культурной идентичности.

К числу характерных особенностей современной России относится централизация едва ли ни всех сфер социального бытия — политики и управления, экономики и финансов (по различным данным свыше 60% всех финансовых средств РФ сосредоточено и обращается в Москве), научной и культурной жизни. В этом смысле за исключением столицы и еще, вероятно, 5–7 крупных деловых и промышленных центров (Санкт-Петербург, Нижний Новгород, Красноярск, Екатеринбург, Томск и др.) вся Россия являет собой провинцию, начиная с Московской области. А что касается сферы высшего образования, здесь уже выстроена такая многоуровневая стратификация (общенациональные университеты — МГУ им. Ломоносова и СПбГУ, федеральные — каковых уже 7, исследовательские — общим числом 29), что около 96% всех российских вузов (961 из 1000 ныне действующих) находятся вне этих страт, оказываясь на периферии университетской деятельности, т. е. «провинциальными вузами». Такова ныне действующая стратегия развития высшего образования в России, вызывающая множество вопросов. Уточним сразу: понятно, когда «естественным лидерам» российского образования, скажем, МГУ им. Ломоносова, МГТУ им. Баумана или Физико-техническому институту предоставляют некие временные преференции для прорыва в ряды «ведущих мировых». Однако трудно понять насколько оправдана директивная элитизация ничем не зарекомендовавших себя вузов (ведь в ряду «естественных лидеров-университетов» РФ не наберется и 10 — и это хорошо известно)? А главное — каковы издержки искусственной элитизации десятков вузов в условиях бюджетного голода в сфере образования? И соответствует ли стратегия директивной элитизации вуза предназначению и миссии университета, в том числе в условиях современной России? Данная статья является попыткой найти ответы на эти вопросы.

Понятно, любая стратегия зависит от того, как понимается сущность объекта стратегии и цели стратегических действий. Такой сложный феномен, как образование, вероятно, может определяться и интерпретироваться по-разному, но что оно является основной формой воспроизводства культуры и ключевым механизмом социализации человека в контексте конкретных вызовов времени и места («здесь и сейчас»), едва ли нужно доказывать. В этом смысле перипетии культуры и цивилизации, политики и идеологии,

экономики и технологии, — их взлеты и кризисы, — неизбежно становятся судьбой образования, а точнее — детерминантами его стратегии.

Состояние современной цивилизации осознается не иначе как «пороговое», как преддверие смены всех форм жизнедеятельности человека от экономико-технологических до экзистенциальных. Естественно, что и в качестве главных мер бытия человека и социума ныне чаще всего выступают масштабы, темпы и многообразие перемен, коими охвачены базовые сферы жизни — культура, технология, познавательная практика, коммуникативные отношения. При этом динамика перемен такова, что проблематичной является сама возможность выразить суть, дух и облик «предстоящего» (вот-вот грядущего) социального бытия, на что претендует уже целая вереница определений — постиндустриальное/информационное/креативное общество, «эпоха постэкономики», «общество знаний» и даже — «эпоха постчеловека». Как быть образованию в этой ситуации, как преломить в своем содержании, ценностно-целевых ориентирах, методах и формах организации этот необычайно динамичный процесс тектонических сдвигов и перемен в бытии человека, общества и культуры, что происходит ныне на наших глазах?

Понятно, образование здесь неминуемо обречено на отставание от «хода времени», на неадекватность его вызовам, на перманентный «поиск самого себя», что с 60-х годов XX века фиксируется и настойчиво манифестируется почти во всех странах как «современный кризис образования». И происходит это, заметим, на фоне технологических революций и культурных инноваций, которые сформировали нынешний облик мира и постоянно его обновляют.

Так ли страшен кризис образования, как его ... «малюют»?

Кризис, какие бы неприятные ассоциации не вызывала мысль о нем, являет собой неотъемлемый аспект развития. И проявляется он (кризис) как некий перелом состояния субъекта развития (образования в данном случае), при котором практикуемые «здесь и сейчас» средства регулирования и развития становятся неадекватными, вызывая различные проблемы, нежелательные ситуации и тренды. При этом «степень драматизма» кризиса может быть разной. Одно дело кризисы в таких сложных и трудно поддающихся управлению системах, как экономика или общество, в рамках которых действует множество несовместимых интересов и противоборствующих акторов, оборачивая кризис в хаос и опасные неуправляемые конфликты. Другое дело сфера образования. Здесь, как и в науке, конструктивистские начала играют решающую роль, что дает основание рассматривать образование как конструируемую форму культуры [1]. Значит, кризисы в образовании могут носить (и частенько носят) не только объективный, т. е. контекстно-обусловленный, но и «рукотворный» характер и порождаются промахами и ошибками организации/управления. В этом плане очевидно — кризисы в образовании неизбежно носят перманентный характер, но будучи осознаны и рационально осмыслены, могут породить новые стратегии управления и новые горизонты развития. И наоборот — реально практикуемые стратегии управления (в стране, регионе, университете, школе) отражают уровень и глубину осознания (или непонимания) сути и причин кризиса, определяющего ситуацию в образовании «здесь и сейчас», выступая таким образом как «индикатор» качества макроуправления в сфере образования.

Кризис образования имеет еще одну очевидную особенность: формы его проявления, как и последствия, критическим образом зависят от конкретного социально-культурного контекста, в отличие, скажем, от финансовых кризисов, унифицированные формы которых всюду проявляются одинаково.

После этих замечаний впору задаться вопросом о тех кризисах образования, что сегодня заявляют о себе, принуждая к реформам и модернизациям этой сферы, об их сущности и истоках, а главное — о возможных способах их «снятия» в конкретных условиях «здесь и сейчас».

Кризис образования: политический фактор

Сегодня особенно активно обсуждается вопрос о кризисе университета (хотя в России доминирует риторика «модернизации и реформирования высшей школы» — без прямого апеллирования к идее кризиса, его истокам и формам). При этом идейно-смысловые горизонты дискурса по поводу этого кризиса, так или иначе, задаются известной книгой Б. Ридингса «Университет в руинах» [2] и рефлексией над болонским процессом [3; 4].

Что касается Б. Ридингса, его идеи, что называется, из разряда беспорных. Ключевая из них — европейский университет возник и веками развивался как основание национальной культуры, соответственно как важнейший фактор формирования и консолидации нации, демиург ее идентичности, а в связи с этим опора и «альтер-эго» национального государства. Теперь ситуация изменилась: в современном глобализирующемся мире пространственные и культурные границы государств рухнули, а само государство стало младшим партнером транснационального бизнеса или же досадным препятствием на его пути. Иначе говоря, государство более не является ключевым актором исторического процесса, а значит, и бывшие функции университета становятся анхронизмом, «руинами» университетского бытия и культурной истории.

Однако «руины» в данном случае скорее фигура речи и полемический прием (явно удавшийся, если судить по популярности выше поименованной книги Ридингса). Ведь, как бы к этому ни относиться, университет, перестав в чем-то быть ключевым институтом национальной культуры и национального государства, теперь обретает новый модус (переходит в новую парадигму), а именно, становится типом и формой корпоративного «бизнеса на знаниях», движимого ценностями либерально-рыночной культуры (успешность, эффективность, лидерство, прибыль и т. д.).

Более того, образ руин представляется явным преувеличением, если учитывать особенности того общего политико-идеологического, социально-экономического и научно-технологического контекста, в рамках которого существует европейский университет в 70–90-х годах XX века — в эпоху «руинизации университета» по Ридингсу. Этот период европейской истории отмечен целым рядом радикальных перемен в социальном бытии, прежде всего расцветом неолиберализма и распространением ее известных идей:

— свободный рынок и неограниченная конкуренция суть главные средства обеспечения экономического и социального прогресса;

— общественные связи-отношения являют собой разновидности рыночных отношений, следовательно, образование, здравоохранение и культура также являются сферами и формами услуг;

— глобализация мира — естественный механизм и имманентная форма развития рынка, вне которого не могут оставаться и сферы услуг [5].

Примерно в это же время на арене социальной мысли заявляют о себе идеи-концепции «информационного общества» (термин введен Ф. Махлупом в 1962 году и получает широкое распространение с начала 90-х годов) и «общества знания» (понятие предложено П. Дракером в 1994 году).

Понятно, что переход к обществу знаний неизбежно предполагает появления и соответствующей экономики — «экономики знаний», что, в свою очередь, в полный рост ставит вопрос о новой роли и месте университета в этой новой ситуации. Таким образом,

метафорическая руинизация университета и реальный прорыв социальной мысли к идее «общества знаний» случились одновременно, что представляется вполне закономерным.

70–90-е годы XX века отмечены еще одним важным явлением. Речь идет о коренной ломке гносеологической культуры — установка на технологию (поиск новых технологий, их истоков) по сути становится главной доминантой познавательной деятельности. В этом контексте и науки все жестче подразделяются на теоретические (науки для себя) и технологические («науки дела») [6; 7]. Утверждаются и представления о принципиальной и неустранимой погруженности науки в технологический дискурс, о том, что именно в технологиях проявляются цели и предназначение научного знания [8]. Иначе говоря, в пору «руинизации университета» складывается такая культура научного познания, в рамках которой мир видится не только и не столько как предметное множество, требующее проникновения и осмысления (что прежде было идеалом университета и университетского академизма), сколько как набор процессов, которые могут быть превращены в технологии. Соответственно, и формой бытия науки объективно становится не только и ни столько генерирование знания, сколько порождение и тиражирование технологий. Вероятно, остается добавить, что указанные феномены разворачиваются в условиях ускоряющейся глобализации мира.

Если учитывать обрисованные контекстные условия существования европейского университета к 70–90-м годам XX века, мог ли он (университет) и далее бытовать в ключе романтических идей разума (Кант) и культуры (Гумбольдт) как в эпоху Просвещения? Университет, конечно же, изменился столь же радикально, что и контекстные факторы своего существования, возник новый модус университета, корпоративный университет эпохи глобализации мира, который ориентирован не только на выработку научного знания и ее трансляцию в культуру, но и на превращения знания в компетенции, в товар, инновации, ноу-хау, технологии, старт-апы.

В этом же, очерченном лапидарно контексте разворачивается и болонский процесс, который вот уж на протяжении почти 30 лет вызывает полемику и разноречивые оценки. В этом плане весьма характерна статья Дж. Роджеро «Из руин в кризис: об основных трендах в жизни глобального университета» [9]. Эта статья содержит ряд тезисов, с которыми трудно не согласиться (в силу их очевидности): производство знания в наше время выходит за пределы университета, болонский процесс ослабляет связь университета с государством, социализация научного знания всегда носит проблемный характер и т. д. Однако вызывают серьезные возражения основной смысловой посыл статьи, который заключается в том, что болонский процесс, а точнее, нехватка масштабности и интенсивности этому процессу, подается как форма кризиса образования. С подобным утверждением трудно согласиться. Ведь болонский процесс, как бы к нему не относиться, являет собой лишь один из механизмов бытия современной парадигмы университета и не более того. Но самое примечательное в рассматриваемой статье заключается в том, что ее автор утверждает: «Для того, чтобы разобраться в преобразованиях, переживаемых нынешним университетом, нам нужно освободиться от культа знаний, который в течение длительного времени был частью левой политической традиции». Так заявляет о себе неолиберализм, который хотел бы встроить в общую канву своей социально-политической, экономической и культурной практики сферу образования и его тренды, в том числе и болонский процесс.

Разумеется, это не может и не должно быть поводом для «окрашенного» (позитивного или негативного) отношения к болонскому процессу — любое политико-идеологическое течение пытается использовать в собственных целях (или адаптировать к ним) объективно существующие тренды развития всех форм и механизмов социального бытия —

науки, образования, культуры, технологии. Не является исключением и болонский процесс. В этом смысле прав автор [10], полагая, что болонский процесс не ограничивается рамками образования является политико-стратегическим инструментом и одним из механизмов глобализации мира, т. е. аспектом мировой политики. Ситуацию можно интерпретировать и следующим образом: процесс глобализации мира и сопутствующие ему формы информационного, когнитивного и культурного бытия требуют принципиально новых подходов к организации «системы производства» интеллекта, а значит, и образования [11]. Болонский процесс как нельзя лучше подходит для этого, а именно для целей глобализации.

В этом контексте очевидно, что болонский процесс несет угрозы и риски любому национально-государственному пространству и любой системе национального образования. Термин «макдональдизация образования» [12], порой используемый для выражения сути негативных последствий этого процесса, вероятно, излишне упрощает ситуацию. Но спору нет, что болонское движение, будучи явно подвержено идеям и принципам неоллиберализма, усиливает рыночно-экономический подход к образованию в ущерб гуманистическим и общекультурным целям образования [13].

Но, как уже подчеркивалось, принципы болонского процесса объективно порождены особенностями современного этапа социальной истории (глобализация мира, новые формы информационной и когнитивной культуры, нарастание темпов социально-культурной динамики и др.). Это, если угодно, фактуальная данность, с которой следует считаться. И здесь трудно не согласиться с теми, кто полагает, что болонский процесс не имеет альтернативы и России необходимо вписаться в него эффективно [14].

Итак, с одной стороны, парадигма европейского университета изменилась, а болонский процесс, который базируется на новой парадигме университета, для нашей страны не имеет альтернативы. С другой — в силу вполне понятных обстоятельств болонский процесс оказался более всего адаптирован к социальной философии и практике неоллиберализма и в итоге создалась такая ситуация, когда, входя в его (болонского процесса) пространство и выбирая характерные для него организационные формы и технологии, мы оказываемся в тех ментально-культурных и поведенческих рамках, что стоят за этими технологиями, т. е. в рамках либералистских отношений к человеку, обществу, культуре, экономике. Принципиальный вопрос, к которому автор этих строк уже не раз пытается привлечь внимание, заключается в том, насколько это приемлемо в непростых условиях современной России [15].

Попытка ответить на этот вопрос приводит к другому, столь же непростому вопросу «Что является собой современная Россия в своих социокультурных измерениях, а значит, в образовательных запросах и потребностях?»

Едва ли в многочисленных дискурсах по этому поводу мы найдем сколь-либо удовлетворительный ответ. С уверенностью можно сказать лишь одно — Россия сегодня предстает как сложнейшая социально-культурная и политико-экономическая система, в которой переплелись и противоречиво сосуществуют множество историко-культурных эпох и пространств, типов идентичностей и разновекторных трендов политического, экономического и социального развития, настоятельно требующих учета и отражения в наших (российских) стратегиях в сфере образования.

Болонский процесс как панацея от всех бед образования?

Так сложились исторические обстоятельства, что Россия ныне проходит, возможно, один из сложнейших этапов своей истории, этап преодоления советского уклада жизни и далеко не во всем удачных реформ политического и экономического бытия, которые

разворачиваются в условиях глобализации мира и обострения конкуренции ведущих стран за интеллектуально-технологическое, экономическое и культурное лидерство на мировой арене, что ставит страну перед множеством острых вызовов и проблем. К этому надо добавить и следующее: общий модус российских реформ за последние двадцать лет менялся трижды — от радикального либерализма (неолиберализма) в 90-х к «эклектическому» консерватизму «нулевых» и, наконец, к нынешнему правоцентристскому курсу, что в конечном итоге породило современную многослойную и противоречивую российскую социально-культурную действительность. Иначе и быть не могло, поскольку в многоэтничной и поликультурной России все зигзаги реформенной политики оставили свои специфические следы, ныне активно апеллирующие, как к политическому курсу страны, так и к стратегии образования в стране.

В порядке иллюстрации обратимся к достаточно известному примеру. «Парад этнических суверенитетов», когда в республиках РФ обучение (образование) в школах и даже в вузе лихорадочно переводилось на национальные языки, породил в стране новую социолингвистическую ситуацию: резкое падение уровня владения русским языком в национальных регионах, что, к сожалению, пока никак не учитывается в стратегиях российского образования. Замечу, с означенной проблемой знаком не только «теоретически», но и по практике работы в должности министра образования и науки одной из национальных республик. Другой пример, миграционные процессы в Москве и других мегаполисах России столь интенсивны, что в школу приходят дети, не владеющие русским языком, выдвигая на повестку дня запрос на педагога-билингва. Перечень примеров, иллюстрирующих многообразие и пестроту вызовов в адрес современного российского образования, можно продолжать и продолжать, включая и спектр острых и сложных проблем стратегии образования, который имеет отношение к пресловутому «национальному вопросу». А реальная ситуация, порожденная в стране политикой 90-х годов, такова, что сегодня российские этнические культуры сосуществуют параллельно и мозаично (как и столетие назад), выдвигая проблему их интеграции/реинтеграции в общее и единое культурно-цивилизационное пространство. Но, возможно, самое главное заключается в том, что наша страна пока еще далека от рыночной культуры (ее стандартов), что составляет питательную среду и неперемное условие болонского процесса и бытия европейского университета эпохи глобального мира, экономики знаний и дискретно-товарных компетенций.

К тому же ситуация в стране усугубляется крайней неравномерностью развития наших регионов, что, в конечном итоге, порождает «зияющие разрывы» между болонским процессом (что теперь у нас директивно становится повсеместно-обязательным) и реальной готовностью «российской почвы» к его успешному восприятию. Где и как мы учли эти моменты?

Создается впечатление, что наша философия бесконечных «реформ и модернизаций образования сверху» явно задержалась на идейных рубежах 90-х годов, на либералистском этапе «хождения в Европу» и не воспринимает в должной мере реальные сложности и «корявый портрет» российской действительности, как она есть сегодня. А главный и, возможно, решающий момент этой действительности состоит в том, что доминантный этнос страны, русский, после «культурного шока 90-х» и «парада суверенитетов» (посеявших обиды в русском сознании), судя по всем фактам, теперь явно сосредоточился на реставрации своего традиционного символического универсума [16], со всеми вытекающими отсюда последствиями: нарастанием консервативных тенденций в культуре и в социально-политических предпочтениях — активизацией этнофобий, клерикального сознания, ростом критичности в отношении ко всему «западному» и к болонскому процессу.

Вероятно, можно еще какое-то время не замечать эти проблемы, не относить их к ответственности образования, его стратегий, числа все это по ведомству политики. Однако результирующим итогом всех постсоветских трансформаций (сложных и трудных) является движение России к обретению новой идентичности, что становится, если ни главным, то одним из ключевых вызовов российскому образованию. Становление новой идентичности — объективный процесс, который опирается на различные культурные механизмы и может иметь различные исходы [17; 18]. Но, к сожалению, у нас в стране пока преобладают стихийные процессы — влияние массмедиа и «конфликта стереотипов» в обыденной жизни. В итоге мы, как и в 90-х годах, остаемся в ситуации «поляризации идентичностей», когда из стен одних школ выходят ревнители татарского языка или задорной пляски «лезгинка», а других — охранители православно-казачьей культуры, не очень готовые к взаимному диалогу и поиску консенсуса. Пока сохраняется подобная ситуация, над которой почти безучастно парит стратегия развития образования в стране, исторические перспективы России остаются под угрозой (если не сказать, призрачными). Мы, как известно, с большими издержками восстановили единое конституционное пространство страны. Но оно сохранится прочно и надолго лишь будучи трансформировано (прежде всего, методами образования) в целостное единство культурно-цивилизационного пространства и гражданско-политической идентичности России. Где и как мы учли эти обстоятельства в наших российских стратегиях развития образования?

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

Итак, с одной стороны, трудно рассчитывать на успешность России в глобальном мире (с его практиками научных мегапроектов, академической мобильности и транснациональной экономики), если наши ведущие вузы естественнонаучного, технико-технологического и медицинского профиля не встроены в систему этих практик, т. е. в парадигму научно-образовательно-коммерческого университета, и болонский процесс. С другой стороны — история и судьба нашей страны сложилась так и запрос на идентичность, объединяющую россиян культурно и духовно в единую нацию, сегодня настолько значим, что требует системного отражения в стратегии образования (особенно в сферах гуманитарного вообще и педагогического в частности, которые должны бы стать «оригинально-российскими»).

А пока же получается так: прагматический принцип «коммерческий успех и модное потребление превыше идентичности» все больше детерминирует наше гуманитарное образование, особенно школьное, в то время как для России вопрос об идентичности, о консолидации и интеграции народов и культур в единое гражданско-политическое общество (в нацию) на духовно-ценностных принципах является историческим вызовом номер один.

Директивная элитизация вуза как прогресс образования?

До сих пор речь шла о вызовах образованию, диктующих цели и общую стратегию этой сфере. Еще больше вопросов вызывают механизмы стратегии образования — ЕГЭ (от анализа которого мы воздержимся), ГОСы, ГИФО и формирование элитной группы университетов и т. д.

Разумеется, можно только приветствовать, если государство создает условия для успешного развития некоего университета, видя в этом путь и способ к повышению конкурент-

ности страны на мировой арене. Подобный подход не характерен для политики неоллиберализма, которая видит в университете лишь элемент рынка и сферу коммерческих услуг. Выходит, в России мы ныне имеем дело с социал-демократической политикой, трактующей образование как форму блага и механизм социального проектирования во имя развития общества? Если так, то университетская стратегия должна бы работать не только на директиву «войти в список 100 или 500 лучших университетов мира», но и на устранение тех опасных социальных, экономических и культурных разрывов между регионами, этносами и культурами, которые у нас образовались в 90-е годы и пока лишь продолжают нарастать. Иначе говоря, надо бы, чтобы в каждой области (республике, крае) хотя бы один вуз располагал ресурсной базой и технологиями современного университетского процесса. А что касается списка «сорока избранных вузов», она как стратегия представляется не убедительной, а как институт — лишь формой имитации прогресса и поощрения искусственного созданного элитизма, чем наша страна страдает с 90-х годов.

Здесь, вероятно, впору обратиться и к «прозаическим» аспектам российской стратегии образования, скажем, к вопросам бюджетного финансирования вуза, оплаты труда преподавателя, принципам стимулирования к развитию, творчеству и инновациям. Парадокс состоит в том, что, как бюджетные, так и рыночные механизмы, которые привносятся действующей стратегией в образование, «заточены» в пользу все тех же элитных вузов из «списка сорока». Культура власти и управления у нас такова, что в стране отсутствует практика социальной и культурологической экспертизы решений и проектов, на чем в мире оттачивается и выверяется гуманитарная наука в вузах, зарабатывая при этом деньги. А российская экономика, как известно, пока скромна по масштабам, не отличается особой тягой к науке и сотрудничеству с университетом — все ограничивается сферой нефтегазовой отрасли, металлургии и оборонных направлений, что почти целиком завязано на те «избранные». Казалось бы, эти вузы как «рыночно продвинутые» будут (должны) меньше апеллировать к госбюджету. Однако все обстоит иначе — бюджетный процесс устроен так, что финансирование вуза прямо пропорционально сумме баллов в аттестатах поступивших в этот вуз, и это работает на тех же из «списка сорока», куда рвутся лучшие выпускники всех школ России. В формальной логике рынка это «хорошо и справедливо». Но смущает здесь одно обстоятельство, почему бюджетное финансирование (которого в стране остро не хватает) поставлено в зависимость от результата, в создании которого данный вуз участия не принимал. Ведь получается так: бюджет сначала платит за создание бренда вуза (приказом!), а затем регулярно платит ренту под этот же бренд за счет бюджета. Соответствует ли это духу и принципам болонского процесса и современного корпоративного университета, куда нам вроде бы прокладывают путь (должны прокладывать) вузы из «списка сорока»? Не имеем ли мы дело с банальным бюджетным лоббизмом и имитацией успеха? Ведь «избранные вузы из списка сорока» пока так и не попали в круг лучших университетов мира, а единственным зримым результатом нашей стратегии, увы, стало лишь появление резкого разрыва в оплате труда преподавателей и уровнях бюджетного достатка российских государственных вузов, призванных решать фактически сходные задачи общенациональной значимости.

Так, покопавшись немного в Интернете, я узнал, что профессор-гуманитарий некоего горного университета РФ получает ровно в 8 раз больше, чем автор этих строк (тоже профессор госуниверситета). Разумеется, я рад, что труд коллеги оценен по достоинству. Но хотелось бы знать, что же такого совершил мой коллега из горного университета в сфере гуманитарной мысли, от чего я как бы отстаю на целый порядок. К сожалению, так и не удалось найти ответа на этот вопрос (а российская стратегия образования вообще не задается такими вопросами, да и рейтинг профессора в общероссийском научном сообществе ею в расчет не принимается). Отдельный вопрос — ректорские зар-

платы. Они, если верить открытым и доступным данным почти, в 19 раз(!) превышают средний уровень зарплаты в сфере высшей школы РФ. Если даже оставить в стороне не модные ныне вопросы о «морали–этике», остается открытым прагматико-управленческий вопрос о стоимости труда профессора в государственных вузах РФ, работающих, впрочем, по одним и тем же нормам и требованиям госстандартов, как и о сравнительной стоимости труда креативного профессора и ректора вуза. Не призвана ли стратегия страны в сфере образования отвечать на эти вопросы?

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

Очень кратко о стандартах образования. Если они очерчивают значимые ориентиры образования и «нижнюю планку» его приемлемого качества (как это полагается в теории), к стандартам нет вопросов. Но, как показывают факты, наши стандарты неуклонно превращаются в инструмент мелочных регламентаций и явного посягательства на академические свободы (коих в наших вузах и так немного). Да и не мешало бы здесь определиться в главном — в мере сочетания стандартного и творческого в вузовском процессе.

Как уже подчеркивалось, Россия после десятилетий поисков и ошибок теперь берет правоцентристский консервативный политический курс. Подобный курс тем и характерен, что держится реальной почвы реальной действительности. Может быть, настала пора и для корректировки стратегии российского образования, которая, как уже подчеркивалось, пока так и остается в идейном плену 90-х, когда понятное стремление поскорее войти в мировое образовательное пространство явно превалировало над реальными «внутренними вызовами» к образованию (разумеется, выражая некую часть этих вызовов)? От изъянов ныне действующей стратегии более всего страдают «провинциальные вузы», призванные «поднимать» и «выравнивать культуру» России в самом широком смысле — политическом, экономическом, социальном, научном, технологическом. Их бытие сегодня напоминает грустную картину мучительного хождения вверх по лестнице, увы, ведущей вниз. Те самые «не громкие» университеты и институты в областях, краях и республиках России, которые в свое время сотворили «чудо советского образования», да и ныне поддерживают удовлетворительный уровень массового профессионализма в стране, увы, деградируют на маскирующем фоне эффектно-реформаторских инициатив в духе европейского мейнстрима, пригодных для решения лишь части реальных проблем, перед которыми сегодня стоят страна и наша система образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Тхагапсоев Х. Г. Канун новой парадигмы образования. М.: Просвещение, 1997.
2. Ридингс Б. Университет в руинах. «ГУ-ВШЭ». М., 2010.
3. Белоцерковский А. В. Дороги, которые мы выбираем // Высшее образование в России. 2010. № 2.

4. *Ивахненко Е. Н.* Российский университет перед лицом принудительных эпистем неоглобализма // Высшее образование в России. 2008. № 2.
5. *Панарин А. С.* Политология. М.: Университет, 2000.
6. *Юревич А. В.* Асимметричное будущее // Вопросы философии. 2008. № 7.
7. *Мамчур Е. А.* Фундаментальная наука и современная технология // Вопросы философии. 2011. № 3.
8. *Горохов В. Г.* Проблема технонауки- связь науки и технологий // Философские науки. 2008. № 1.
9. *Роджеро Дж.* Из руин в кризис: об основных трендах в жизни глобального университета // <http://magazines.russ/nz/2011/3>
10. *Медведев С. А.* Болонский процесс, Россия и глобализация // Высшее образование в России. 2006. № 3.
11. *Долженко О., Тарасова О.* Будущее: информационного многознания или человек понимающий? // Высшее образование в России. 2009. № 8.
12. *Байденко В. И.* Болонские преобразования: проблемы и противоречия // Высшее образование в России. 2009. № 11.
13. *Хагуров Т. А.* Высшее образование между служением и услугой // Высшее образование в России. 2011. № 4.
14. *Белоцерковский А. В.* О качестве и «количестве» образования // Высшее образование в России. 2011. № 4.
15. *Тхагапсоев Х. Г.* Университет в современной России: технология как стратегический горизонт? Там же.
16. *Давыдов А. П.* Инверсия как культурное основание цикличности в развитии (к вопросу об объекте деконструкции в русской культуре) // Философские науки. 2010. № 1.
17. *Тхагапсоев Х. Г.* Идентичность как философская категория и мера бытия // Философские науки. 2011. № 1 (специальный выпуск).
18. *Крылов А. Н.* Эволюция идентичностей. М.: НИБ, 2010.

А. Н. Алехин

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА – СЕСТРЫ В РАЗЛУКЕ

Если немного подумать, а подумав немного, решительно отказаться от заносчивой идеи, будто бы психология изучает душу человека (зоопсихология, соответственно, душу животных), то у нее появляются реальные шансы стать наукой и востребованной и практичной. Это в полной мере относится и к другим определениям предмета, как то — психика (та же душа, но только с греческого — последний выдох умирающего), или, что вроде и звучит современно, но к делу никакого отношения не имеет, свойство высокоорганизованной материи чего-то отражать. Конечно, рассуждать об экзистенциальном и бессознательном, о структурах и блоках психики — то бишь души, о соотношении мозга и сознания — занятное занятие, тем более, что уж два тысячелетия об этом рассуждают те, чье призвание — поучать. Но мир меняется, и от рассуждений ждут практичности, а вот с этим в психологии проблемы. Растет количество пьянствующих школьников, по уровню суицидов среди них страна стремится к лидирующим позициям, ничего не ясно в том, как мультимедийные средства влияют на сознание и мышление в нежном возрасте развития, как социальные сети сказываются на социальном поведении, не понятно поведение подростков, формирующих группы по интересам, которые тоже не понятны. В общем, все непонятнее и непонятнее. В недавно опубликованной работе