ОТЕЧЕСТВЕННАЯ МЫСЛЬ
НОВОЙ И НОВЕЙШЕЙ ИСТОРИИ

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ МЫСЛЬ НОВОЙ И НОВЕЙШЕЙ ИСТОРИИ

Игорь Михайлович ИЛЬИНСКИЙ

СОБРАНИЕ СОЧИНЕНИЙ

в пяти томах

Совет по изданию:

Русский интеллектуальный клуб

Попечительский совет
литературной Бунинской премии

Международная академия наук
(Австрия, г. Инсбрук)

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ МЫСЛЬ НОВОЙ И НОВЕЙШЕЙ ИСТОРИИ

Игорь Михайлович ИЛЬИНСКИЙ

СОБРАНИЕ СОЧИНЕНИЙ

том 3

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ XXI ВЕКА

МОСКВА «ТЕРРА» 2016

УДК 30 + 82
ББК 6/8 + 84
И46

Ильинский И. М.

И46 Собрание сочинений: В 5 т. Т. 3: Высшее образование для XXI века / Послесл. С. И. Плаксия. — М.: Терра, 2016. — 688 с. — (Серия «Отечественная мысль новой и новейшей истории»)

ISBN 978-5-273-01709-2 (т. 3)
ISBN 978-5-273-01706-1

В третий том Собрания сочинений известного российского ученого и общественного деятеля И. М. Ильинского вошли его теоретические работы по вопросам образования, высшей школы — главы из книги «Образовательная революция», монография «Негосударственные вузы России: опыт самоидентификации», статьи «Образование в целях оглупления», «Куда идем, родимое образование?..», «Российские вузы на переломном этапе» и др. статьи и выступления, объединенные темой «Высшее образование для XXI века».

ISBN 978-5-273-01709-2 (т. 3) **УДК 30 + 82**
ISBN 978-5-273-01706-1 **ББК 6/8 + 84**

© И. М. Ильинский, 2016
© ООО «Терра» издательство», 2016

I

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Сегодня все страны обеспокоены состоянием образования. По этому поводу ежегодно проходит множество международных совещаний и научных конференций. Не спят политики. Каждый новый президент каждой страны не упустит случая затеять реформу образования, завершить которую не удается никому. Тем не менее в школы и вузы привносится много нового, в том числе ненужного, разрушающего. «Но кто ж не ошибается, если действует?» — твердят реформаторы.

Вот тут хочу привлечь внимание читателя к словам Конфуция, которые я использовал в качестве эпиграфа, — в них скрыта великая мудрость. Мы *можем избежать ошибок* или, по крайней мере, сократить их количество, если «проявим осторожность по отношению к тому, чего не знаем» и не понимаем. Начинать надо, как советовал Конфуций, «с исправления имен». То есть с переосмысления тех понятий, которые составляют основу образования, с *наполнения их новыми смыслами*.

Когда мы начинаем любое большое или маленькое дело, реформу или революцию, мы должны прежде ответить на четыре главных вопроса: 1) что мы хотим изменить и почему, 2) во что мы хотим превратить то, что изменяем, 3) какими способами мы будем производить изменение, 4) существует ли критическая масса людей и прочих сил для осуществления перемены. И если мы не можем утвердительно ответить хотя бы на один из этих вопросов, мы не имеем права действовать. Тем более — в глобальных масштабах. Правда, тут есть несколько «если», главное из которых — если нас не волнует, как говорится, цена вопроса, т. е. коли-

чество ошибок и жертв, которые необходимо понести на пути к цели. Но я говорю не об авантюрах и авантюристах, а об ответственных деятелях.

На чем основаны действия подавляющего большинства государственных деятелей, политиков и крупных бизнесменов, создающих абсурд происходящего? Прежде всего на практическом знании каждого из них, а также их окружения. Не будем сейчас рассуждать о том, что и этого практического знания у них, как правило, чрезвычайно мало, ибо во множестве случаев они «катапультированы» на высшие должности из самых низов. Привыкшие мыслить в масштабах кухни малогабаритной квартиры, они вынуждены теперь принимать решения общероссийские, а то и глобальные. И это получается у них очень плохо. Дело тут не только в творческом потенциале и уровне интеллекта отдельно взятого чиновника или деятеля. Практическое знание, по определению, вплетено в деятельность человека и слито с ним, рождается из опыта, но главное — оно *не вырабатывает смыслы*, которыми обладают предметы и способы деятельности и которые, образно говоря, освещают их, позволяя понять, как они связаны с окружающим миром, и, следовательно, дают возможность заглянуть за горизонт, видеть перспективу. Практическое знание соседствует в сознании человека с элементами научности («нахватанности»), вымыслами, домыслами, мифами и предрассудками, оно направлено на *ситуационное* обслуживание деятельности.

Иное дело — философское и научное знание, идеология и теология: они направлены на поиск «оснований слов», о которых говорил Конфуций, т. е. их смыслов. «Дела не могут осуществляться», когда они бессмысленны, т. е. когда результат наших практических действий и предварительное представление о нем (идеал, знание) не совпадают и не согласуются между собой, не могут быть выражены в удовлетворяющих нас степенях «совершенного», «гармоничного», «прекрасного». Тогда мы имеем ситуацию, которая не устраивает и возмущает нас, находит выражение в различных определениях, в частности может быть признана абсурдной.

Но мало «исправлять имена», т. е. вырабатывать новые смыслы. Реальность не изменится, если эти смыслы не будут внесены

в нее, не побывав вначале в голове человека. В этом и состоит функция образования. Если знание в самом общем виде можно определить как творческое, динамичное сознание, если всякое сознание (как человека, так и общества) существует в форме знания, то задача образования должна видеться обществом в том, чтобы вносить идеальный порядок в головы людей и тем самым — смысл в реальность, создавая этим возможность и предпосылки для практической трансформации этой реальности.

Образование — часть реальности. В этом смысле оно вплетено в абсурд происходящего как часть наличного бытия и воспроизводящий его элемент. Бессмысленность множества из осуществляемых действий берет свое начало от бессмысленных (дурных, ложных, приблизительных, видимых) знаний, внедряемых в сознание через систему образования, что, в свою очередь, превращает часть его деятельности в бессмыслицу.

Говоря словами Конфуция, в нашей жизни слишком много «неправильных имен». Более того, на наших глазах они не обретают, а теряют свои «основания». Посмотрите, как потускнели такие высокие слова, как «свобода», «демократия», «справедливость», «честь», «совесть», «долг», «дружба», «любовь»... К этому числу надо добавить понятия «идеал», «наука», «образование», «культура», «искусство», «поэзия», «право», «закон», «правосудие»... К чему стремиться? Ради чего, зачем и чем жить? В негодность пришли опоры, на которых строится жизнь, человек повис в метафизической пустоте. Жить, чтобы поглощать пищу и оставаться живым, знаменуя собой своего рода прямую кишку, соединяющую природу с клозетом, интересно далеко не всем. Бессмысленность проживаемой жизни, из которой исчезли даже эти придуманные человеком знаки и символы Прекрасного, Совершенного и Гармоничного, о которых только что упоминалось, таких людей устроить не может. В сути своей это уже означало бы смерть при жизни как торжествующую победу хаоса и абсурда. И это хаос не только страстей, но хаос мыслей и бессмыслица знаний, которые наука тиражирует и упаковывает в соответствующие формы, а образование вдалбливает в умы людей.

Если взглянуть на этот процесс во времени с точки зрения его продолжительности, то это выглядит как закономерность уничто-

жения в человеке всего подлинно человеческого и превращения его в биоробота, который не желает осознать себя таковым, а по-прежнему мнит человеком. Встает задача восстановления смысла жизни с помощью системы образования (особенно высшего), но для этого надо восстановить смысл самого образования. Ибо если развивается общество и движется жизнь, порождая новые проблемы, вызовы и угрозы, то не может стоять на месте, должно двигаться и движется, развивается образование как звено наличной действительности и как теоретическая конструкция, представляющая собой систему идей, категорий и понятий.

В своих рассуждениях я исхожу из того, что у человечества и конкретного общества должен существовать некий наперед заданный объективный порядок жизни (в данном случае — «устойчивое развитие»), в котором человек — прежде всего цель и сверхценность, а не прежде всего средство или, хуже того, только средство. Необходимость выработки новой философии и научной концепции развития требует выйти далеко за рамки обычных, ставших привычными подходов, категорий и понятий путем частичного, а то и полного отказа от них, насыщения старых слов и терминов новым смыслом, создания новых ценностей, новой системы понятий.

Как же могут человек и общество переосознать, переоценить и пересоздать себя? Желанием жить. Волей к смыслу. Стремлением знать и понимать. Развитием ума и высших эмоций. Обучением и воспитанием. Одним словом, образованием. Конечно же, не только, но прежде всего образованием, которое имеет миссию развивать в человеке все человеческое во всем его многообразии, тогда как иные способы воздействия на него (скажем, те же СМИ) такой миссии не имеют. *Сознательно-опережающим развитием* образования. Иного не дано. Абсурд происходящего есть плод самого человека, в котором сегодня верх берут противочеловеческие, самоубийственные силы, животные, скотские и звериные инстинкты властвуют над теми признаками и качествами, которые и делают человека человеком. Эту тенденцию надо затормозить, остановить, переломить и заглушить. Развитие человечества уперлось в человека, и, значит, в него надо добавить человеческого, значит, его надо очеловечить.

Возлагая столь грандиозные надежды на образование, разве можем мы не сознавать, что вместе со всеми трансформациями общества и человека (как позитивными, так и негативными), о которых говорилось, не могли не произойти определенные перемены в самом образовании, а также в понимании (в том числе — искажении) его назначения, роли и места в обществе, форм и методов обучения и воспитания? Этого не могло не произойти. Образование прочно встроено в механизм функционирования общества таким образом, что стало подобострастно обслуживать существующую парадигму развития, превратилось в один из основных факторов ее реализации. Более того, в некоторых странах (например, в США) само образование является ныне специфической *сферой услуг* и одной из ведущих и высокодоходных *отраслей экономики*.

Хорошо это или плохо? Однозначного ответа быть не может. Развитие не остановишь. Изменяются не только вещи и явления, но смыслы и сущности. Когда-то А. Смит и Д. Рикардо, рассуждая о потребительной и меновой стоимости, утверждали, что вода и воздух хоть и чрезвычайно полезны, необходимы для существования, однако при обычных условиях за них нельзя ничего получить в обмен. Теперь чистая вода в дефиците, торговля ею — одно из прибыльных занятий. Скоро будут торговать чистым воздухом. Продажа кондиционеров — свидетельство этого. Напротив, золото и алмазы, так высоко ценившиеся в прошлом, резко упали в цене.

Нечто похожее произошло со знаниями и образованием. Они обрели особую ценность вследствие того, что стали приносить прямую пользу и прибыль. Но что мы ценим в знании и человеке, обладающем совокупностью знаний? Можно ли сводить образование лишь к приобретению знаний без ущерба в развитии эмоционально-чувственной стороны человека, а следовательно, и общества? Здесь все не так просто. Но сознается ли это? Или, как и во всех иных случаях, истина приносится в жертву выгоде, порождая ложь и разного рода мифы, выдаваемые за новое научное знание, оправдывающее этот порочный союз?

По-моему, такое сегодня случается на каждом шагу. Во всяком случае, когда я изо дня в день слышу рассуждения о знании как о предпосылке «жизненного успеха», понимаемого прежде всего и главным образом в плане высокого заработка и карьеры; когда

вместо слова «образование» говорят «грамотность», т. е. умение читать, писать, считать, владение неким набором сведений из области естественных наук и математики, способность использовать компьютер и Интернет, собирать и оценивать информацию, а также знать английский язык; когда встречаю утверждения, что «в XXI веке из трех компонентов — образование (Education), подготовка (Instructing) и обучение (Training) — важнейшим будет последний»; что «учитель скоро уже не будет нужен, ничего не будет „преподавать", никого не вызовет „к доске", ибо ученики и студенты будут сидеть по домам», поскольку традиционное образование умрет, а его заменит дистанционное (интерактивное)[1], то мне совершенно понятно, что эти голоса звучат из самой глубины ныне действующих парадигм развития общества и образования, где все подчинено интересам экономики и погони за максимальной прибылью. Представители этих взглядов говорят с нами из всеми желаемого «светлого» будущего, которое устраняется абсурдом происходящего. В их сознании «Повестка дня на XXI век» отсутствует. То есть они полагают, что и дальше в мире все будет происходить по формуле «как было». Хотя если говорить об образовании, то в понимании этих людей оно будет намного более обезличенным, формальным, «человеческого» в нем станет намного меньше. Признаюсь, меня от этих взглядов берет оторопь. Если я знаю, что исходный пункт развития ныне происходящего (что развивается?) — это абсурд, то без труда могу предугадать и результат процесса развития (во что развивается?) в еще больший абсурд. Если образующие процесса (власть, люди, организации) остаются теми же, а условия развития, которые обеспечивают превращение цели в результат (внутренняя и внешняя политика, социально-экономическая ситуация), не улучшаются, а ухудшаются, то качественные изменения в нашей жизни (хоть в мире, хоть в России) просто не могут повыситься, они неизбежно понизятся[2].

[1] См.: Р и к а р д о Д. Начала политической экономии и налогового обложения. М., 1955.

[2] В данном случае я излагаю типичные для нашего времени взгляды председателя Совета управляющих Института ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании (ИИТО) профессора Петера Канисиуса (см.: Образование без границ. 2002. № 7. С. 50–51).

Глава 1
ЧТО ТАКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ?

Рассуждать об образовании вообще крайне затруднительно. Одной-единственной идеи образования в мире не существует. Понятие «образование» многосмысловое. Дело не только во множестве представлений по поводу образования. Издревле существовали и существуют различные философские течения и научные школы, которые по-разному раскрывают смысл образования. Это значит, что и смыслы реформ, которые проводились в прошлом и затеваются ныне в разных странах, тоже различны.

Мы должны ответить на вопрос «Что же такое образование?», чтобы была ясна вся наша последующая логика рассуждений.

В английском языке словом education (от латинского educatio — воспитание, разведение, выращивание) охватывается *весь процесс* приобщения человека к культуре общества. Большой англо-русский словарь дает для этого слова следующую совокупность значений: воспитание, развитие (характера, способностей), культура, образованность, образование, просвещение, обучение. Слово education переводят на русский язык в зависимости от контекста либо как «образование», либо как «воспитание».

В русском языке слово «образование», по словарю В. И. Даля, происходит от глаголов «образовать, образовывать», которые в свою очередь восходят к глаголу «образить»: давать вид, образ; обтесывать, слагать нечто целое, отдельное; устраивать, учреждать, основывать, создавать; улучшать духовно, просвещать. Образование (ума и нрава, по Далю), таким образом, означает целостный процесс придания душевного, умственного и духовного облика растущему человеку. Слово «образование» используют также для обозначения социального института — системы образования, которая разрабатывает и применяет на практике меры по организации обучения и воспитания как процесса приобщения личности к культуре. Таким образом, этимологически слово «образование» означает *процесс руководства приобщением молодых поколений к тем формам чувствования, думания и поведения, которые характерны для общества на данном этапе его развития.*

Различают образование *естественное*, идущее в обществе каждодневно в процессе общения, и образование специально *организованное*, которым занимаются специалисты — учителя, преподаватели, воспитатели. Образование имеет формальную и неформальную, преднамеренную и случайную составляющие; это социальный институт, через который в нынешнее время проходят практически все люди, если не говорить о совершенно отсталых странах.

В том случае, когда мы говорим об организованном образовании, о системе образования, неизбежно возникает вопрос о *целях*, на которые направлено образование, о *результатах*, которые должны быть получены в процессе и в итоге достижения этих целей, и, стало быть, о том, каким образом должен быть налажен *образовательный процесс*: о его содержании, планировании, организации, формах и методах деятельности. В конце концов, мы приходим к вопросу о том, *в чем смысл (сущность) понятия «образование»*.

Определения образования в прошлом значительно различались. Выдающийся американский философ и педагог Джон Дьюи полагал: «Вся история педагогической мысли отмечена борьбой двух идей: идеи о том, что образование — это развитие, *идущее изнутри*, что оно основано на природных способностях; и идеи о том, что образование — это *формирование, идущее извне* и представляющее собой процесс *преодоления* природных наклонностей и *замещения* их приобретенными под внешним давлением навыками».

Все попытки найти «основную идею образования», которые предпринимались мыслителями разных стран, не принесли успеха. Ныне существующие философские течения и научные школы по-разному раскрывают глубинный смысл образования. Вероятней всего потому, что единой, общей для всех народов и стран цели образования в каждый исторический момент просто-напросто не существует. И это естественно. Ведь когда мы говорим «мировое сообщество», то имеем в виду что-то совсем неопределенное, часто просто население земли. В мире около двухсот стран, и их количество увеличивается. Они разделены не только границами, но и культурами, которые воспроизводятся

образованием. До сих пор существует больше оснований для разъединения стран и народов, чем таких идей, которые их объединяют. Именно поэтому в мире *существуют, конкурируют и борются между собой различные идеи образования*. Не погрешив против истины, можно сказать, что *сколько стран и народов, столько и образований*.

Более того, даже внутри одной страны может быть несколько образований. Например, в США федеральное министерство не контролирует содержание образовательных программ. В результате каждый из 50 штатов этой страны имеет, не всегда кардинально, но существенно и во многом не похожую на другие систему образования.

Таким образом, одно и то же понятие «образование» имеет разное содержание. Прежде всего потому, что разные народы в разных странах по-разному отвечают на одни и те же вопросы: «Для чего необходимо образование? Кто должен получать образование? В какой мере следует образовываться? Кто должен и может пользоваться плодами образования? Как образуется образование? Что образуется из образования? Сколько стоит образование? За чей счет осуществляется образование?»

Прав будет тот, кто скажет: «Образование — это *достояние* человека, которое он может приобрести или уже приобрел и может распоряжаться им по своему усмотрению». В этом случае образование выглядит как *результат* и *средство*, с помощью которого человек решает свои жизненные задачи, добивается жизненного успеха.

Прав будет тот, кто скажет, что образование — это *процесс* получения знаний, развития человека, т. е. обретения этого достояния.

Прав будет и тот, кто понимает образование как сложную и относительно автономную *систему*: дошкольные учреждения, школа средняя общая, школа средняя специальная, школа высшая — институт, академия, университет, аспирантура, докторантура; органы управления образованием, а также идеи и принципы, на основе которых эта система построена. Эта социальная система существует для того, чтобы граждане страны могли обрести такое достояние, как образование.

Далее. Многие считают, что главная задача образования — дать широкие и глубокие *фундаментальные* знания, которые позволят человеку хорошо ориентироваться в усложняющемся мире, самому находить новые знания, необходимые для решения практических задач. Но все больше таких, кто рассуждает практично: обществу важна хорошо выполненная работа, в результате которой будет все больше хороших товаров и услуг; хорошая работа требует хорошо образованных специалистов; для этого и необходимо образование, но оно должно давать прежде всего *специальные* знания.

Отсюда различные *философские* концепции образования: одни — за его фундаментальность, другие — за узкую специализацию. В первом случае образование выполняет общекультурную функцию, во втором — конкретно-прикладную. Два диаметрально противоположных подхода. Отсюда в повседневной практической образовательной деятельности и подходе к образованию возникает конфликт между утилитарным технократическим взглядом на образование с акцентом на измеримые результаты обучения и требование подготовки учеников к рынку труда, с одной стороны, и потребностью демократического общества обеспечить возможности для индивидуального развития — с другой; между признаваемой многими необходимостью личностного роста в системе образования и повсеместно распространенной установкой на трансляцию знаний; между требованием свободы учения и жесткими формальными рамками официальной системы образования. Отсюда же берет свое начало извечный спор о «физиках» и «лириках», о прагматическом и гуманитарно-романтическом предназначении образования.

Этот спор мог бы продолжаться бесконечно, если бы не та катастрофическая ситуация, о которой уже много сказано. Стоит подчеркнуть: возникла угроза безопасности и существованию не какой-то отдельной страны или народа, а общая опасность для всех стран и народов планеты. Эта опасность требует общего осознания происходящего, разработки общей стратегии, общих мер и усилий, направленных на предотвращение этой угрозы.

Ситуация чрезвычайная, и это тоже надо сознавать. Следовательно, действия и средства должны быть соответствующими:

быстрыми, эффективными. Но *на первом месте* стоит вопрос *осознания происходящего*.

Наивно ставить вопрос о том, чтобы добиться этого осознания одномоментно и мгновенно, чтобы сложившееся положение вещей осознали все и всюду. Это практически невозможно. Достаточно сказать, что в мире (прежде всего в Африке, Латинской Америке и в странах Востока) более миллиарда неграмотных людей в возрасте от 15 лет и старше. Но главное, что, на мой взгляд, необходимо сделать, так это привнести новый смысл в понимание образования и его роль в сложившейся ситуации. Выжить, спастись во что бы то ни стало — вот в каком направлении прежде всего должна работать человеческая мысль; вот какие вопросы должны составлять *высший слой знаний*, важнейший элемент *содержания* в обучении; вот какие *качества личности* должны воспитываться в человеке; вот на что в первую очередь должна быть направлена его практически-преобразовательная деятельность.

Отсюда и высший смысл образования в XXI веке, его *миссия — спасительная*. Отсюда всеохватное определение будущего общества — «общества человеческих качеств», «общества человека», «общества гуманизма». Отсюда высший приоритет образования перед всеми иными сферами — экономикой, политикой. Отсюда приоритет социально-гуманитарного знания и наук этого профиля перед естествознанием. Не доминирование, не диктат тем более. В принципе, речь идет о синтезе естествознания и обществознания, но гуманитарное знание становится ведущим звеном в их диалектической взаимосвязи.

При всем этом конечные цели образования во всех странах мира должны иметь один общий вектор — спасение человечества. Эта задача важнее всех остальных: чтобы жить, надо быть живым.

Глава 2
О МИРОВОМ КРИЗИСЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Описывая образовательную ситуацию в мире и его регионах, многие западные и некоторые российские исследователи на основе отдельных реальных интеграционных процессов заявляют

о наличии единого мирового образовательного пространства. По их мнению, это пространство образуется под воздействием мировой образовательной политики, задающей странам основные цели, общие подходы к содержанию, методам и средствам обучения, которая обеспечивает обмен образовательными услугами и ноу-хау.

Но это скорее задача, чем реальность. Если мир откажется от парадигмы своего развития, под знаком и воздействием которой человечество пришло на грань катастрофы, то в будущем такое образовательное пространство должно сформироваться. Пока же все рассуждения об этом выглядят наивно и нелепо.

Проблема образования по своей остроте стоит совершенно поразному для высокоразвитых стран Запада и отсталых, развивающихся стран. В свое время не без участия советских дипломатов в ЮНЕСКО была принята концепция, указывающая, что «догоняющее развитие» через форсированную индустриализацию и принятие других стандартов стран Запада полностью бесперспективно. Только через образование страны третьего мира смогут совершить необходимый рывок. Но, как и в экономике, здесь сложился огромный разрыв. Достаточно сказать, что в Восточной, Южной Азии и Африке даже среднее образование продолжает оставаться недоступным для большинства людей. Об этом свидетельствуют официальные данные охвата молодежи соответствующего возраста средней школой: Афганистан — 22%, Бангладеш — 26%, Пакистан — 24%, Бурунди — 7%, Эфиопия — 11%, Гвинея — 12%, Мали — 9%, Нигер — 7%, Танзания — 5%[1]. По данным на начало 90-х годов, высокоразвитые государства в среднем тратили на обучение одного школьника 2419 долларов в год, в то время как латиноамериканские страны — 267, арабские — 263, южноазиатские — 104, восточноазиатские — 76, страны южнее Сахары — 58 долларов[2].

Поэтому когда речь заходит о кризисе образования в какой-то стране и кризисе образования в целом мире, то, прежде чем говорить о способах «лечения» всех этих «болезней», надо по-

[1] World Education Report, 1998. P. 142–144.

[2] World Education Report, 1993. P. 58.

ставить точные диагнозы каждому из этих кризисов. Ибо единственное, что объединяет все эти кризисы в абсолютном виде, — так это слово «кризис», и только. Дальше начинается широкое поле различий. Различны страны и народы. Их традиции и культура, их образ мышления (менталитет), их понимание смысла человеческого бытия, религиозные устои и светские ценности жизни, взгляд на историю и, следовательно, на смысл и роль образования. Различны «болезни» образования. Различны причины их возникновения. Различны формы протекания «болезней». Различны финансовые возможности их «лечения». И так далее.

Итак, слова «кризис образования» применительно к конкретной группе стран и конкретной стране имеют свой конкретный смысл, который может не совпадать в главном. Для третьего и четвертого мира — это проблема «количества образования», которое недоступно для подавляющего большинства населения, является привилегией для незначительной его части. В то время как для населения развитых стран такой проблемы не существует вообще (в Японии высшее образование является фактически обязательным) либо ограниченным для части людей является доступ к лучшим видам образования. Безусловно, это тоже проблема, но совершенно иного толка. «У одних щи пустые, у других жемчуг мелкий».

Кризис образования в развитых западных странах я бы (в определенном смысле) назвал органическим, естественным.

Вспомним: история западноевропейского высшего образования начинается со Средних веков. Первый университет на Западе появился в 1088 году в Италии — с получения Болонской школой права статуса университета. В XII–XIII веках возникли университеты во Франции (Парижский, Монпелье), Англии (Кембриджский, Оксфордский), в Испании (Саламанский), Португалии (Лиссабонский)[1]. С тех пор кризисные явления сопровождают развитие образования европейских стран синхронно с теми трансформациями, которые происходили по мере развития общества «западного типа». Сначала это был переход от «тра-

[1] См.: Высшая школа за рубежом: проблемы, поиски, решения. М., 1994. С. 37.

диционного общества» к «обществу модерна» (эпоха Просвещения). Затем от него — к обществу, культуру которого часто обозначают термином «постмодерн» (или — «постиндустриальным», «информационным»).

Это были именно реформы общества, которым предшествовали или которые сопровождались (параллельно, последовательно) реформами образования. То есть, трансформация общества не отменяла сложившуюся культуру. Соответственно образование, изменяясь по форме и содержанию, не изменялось по существу — оно продолжало выполнять свою главную социальную функцию, а именно обеспечивало сохранение культуры (и общества), осуществляя передачу знаний и опыта от поколения к поколению. Развивается, изменяется, осовременивается общество — соответственно, развивается, осовременивается (модернизируется) и образование. Вслед за переменами на практике или с их опережением — другой вопрос. Но речь идет об органическом, естественном, эволюционном и взаимосвязанном развитии общества и образования.

О глобальном кризисе образования, его целей, установок, образовательных практик на Западе заговорили в конце 60-х — начале 70-х годов, когда зафиксировали три простых факта: 1) учащиеся и студенты все меньше знают; 2) все хуже владеют полученными знаниями на практике; 3) все чаще пасуют, когда оказываются в нестандартной ситуации, сталкиваются с нетривиальными задачами. Обозначили причины этих явлений, которые заключались в том, что система образования была настроена на передачу обучаемым как можно большего количества знаний, в то время как физические возможности усвоения их лавинообразного потока были уже исчерпаны; в том, что традиционное «поддерживающее» образование, рассчитанное на относительную стабильность общества и постепенность протекания социальных процессов, оказалось в противоречии с окружающей действительностью, которая становилась все более сложной, развивалась все быстрей, динамичней; в том, что новые технологии запрашивали все более узких специалистов и соответствующих им образовательных стандартов в то время, когда быстро назревали межцивилизационные, межкультурные, межэтнические противо-

речия, требовавшие широкого взгляда на мир, его прошлое и будущее.

Все это породило несоответствие содержания, форм и методов обучения как в школах, так и в вузах. Новые технологии предъявили новые требования к работнику в плане не только количества знаний, умений и навыков, но к его творческим способностям и личным качествам (инициативность, предприимчивость, активность). Это вызвало острое напряжение в отношениях системы образования с рынком труда, производством, которое определили словом «кризис».

С тех пор во всех западных промышленно развитых странах в сфере образования, почти не прерываясь, происходят различные перемены, называемые где реформами, где модернизацией. Однако действительный кризис образования практически не осознан. Ибо он связан с пониманием смысла истории, который и поныне видится в индивидуальных целях и практической деятельности людей, стремящихся прежде всего и главным образом приспособиться к жизни через борьбу за существование и овладение жизненными ресурсами, к материальному благополучию и максимальной прибыли. Никаких высших целей, связывающих человека с более широким пластом реальности, никаких идеалов пока не просматривается. И вот человечество оказалось «над пропастью во лжи», помимо своего желания оно поставлено перед необходимостью вновь переоткрыть для себя смысл истории и увидеть его как восходящий процесс, как движение к заданной цели. Захочет ли этого развитая часть мира? Пока ответ отрицательный.

Вместо того чтобы обеспечивать единство исторического процесса в пространстве, т. е. осуществлять подлинную глобализацию, страны «золотого миллиарда» во главе с США узурпировали глобальные интересы человечества и реализуют проект «Глобализация по-американски». Америка пытается похитить историю у человечества. Насильственное навязывание американского образа жизни остальному миру есть не что иное, как стремление узурпировать и связь времен, прервать развитие многих культур, заменив их американской цивилизацией. И пока США это удается. Хотя недовольство таким развитием истории и со-

противление насилию нарастает, что дает надежду на то, что экспансия если не прекратится, то сбавит напор и темпы. И первое, во что упрутся Западная Европа, США и Япония — в свое образование, которое, если все же принимать новую парадигму развития, должно быть не просто модернизировано или реформировано, а *стать другим*.

«Экономический человек» должен уступить место «человеку человеческому», а «потребительское общество», «цивилизация удовольствий», «виртуальная реальность» и «шабаш иррациональности» — ценностно-ориентированной исторической воле, призванной переориентировать нынешний ход событий, с тем чтобы избежать планетарной катастрофы.

Западная культура будет вынуждена скорректировать скомпрометировавшие себя идеи: фетишизацию технического прогресса, который якобы (как и рынок) сам по себе объединяет человечество помимо его воли и желания в глобальную экономическую и техническую цивилизацию; культ настоящего (жить «здесь и сейчас»), отвергающий обязанность живущих заботиться об историческом накоплении и жертвовать ради будущих поколений; крайний индивидуализм, противостоящий идее коллективной исторической судьбы, согласно которой человечество, хоть и не одномоментно для разных стран и народов, но все же вместе прорывается в завтрашний день, означенный единым для всех идеалом; практический отказ от моральных начал и построения ценностной иерархии в деловом и политическом мире, вследствие чего уже во многом исчезли отличия добра от зла, прекрасного от безобразного, подлинного от мнимого, истинного от ложного, а вместе с этим произошло крушение понятия «историческая ответственность» и стало торжествовать «право на ошибку», позволяющее ставить бесконечные социальные эксперименты на живом человеческом материале в глобальных масштабах.

В свете выявившихся для мира «пределов роста» стало очевидным, что идея «открытой истории» с ее дроблением единого исторического процесса, предполагающего совместное решение человечеством глобальных проблем согласно общему представлению о будущем, на частные и многие истории, где каждый

народ и каждая страна (или группа стран — «золотой миллиард», «американская цивилизация») решают вопрос о будущем сепаратно и только доступными способами, в том числе силой, является ложной.

В этом случае неизбежное будущее «для всех» — война и, вероятней всего, все та же гибель человечества, но только не завтра, а послезавтра. Такая мироустроительная установка не может быть принята Разумом. Сомнительные, а лучше сказать провокационные, концепции «конца истории» (Фукуяма), «конфликта цивилизаций» (Хантингтон), «золотого миллиарда» есть не что иное, как так называемое научно-теоретическое обоснование «светлого будущего» для меньшинства, в которое большинству путь заказан. При этом свою избранность меньшинство доказывает не величием духа, культуры и человечности, а правом сильного жить за счет слабого путем естественного отбора на рынке, где такие «товары», как добро, честь, совесть, любовь, солидарность, справедливость, пользуются все меньшим спросом. Тот, кто имеет возможность сделать все, решается на все. Это психологический закон, действие которого мы имеем возможность наблюдать во вселенском масштабе.

Встал вопрос об исторической ответственности человека за тот выбор, который он делает, рассуждая о будущем, за те действия, которые совершает и которые определяют содержание и физиономию исторического процесса. И если мы говорим о бережном отношении к природе, проклиная себя за нанесенные ей разрушения, то в той же мере справедливо подумать о вредных последствиях, которые нанесены излишне амбициозными учеными «вечным истинам», которые были открыты еще в те времена, когда человек не отделял себя от природы: о единстве человеческих судеб в пространстве; о единстве человеческих судеб во времени; об исторической ответственности человека за происходящее.

Западной культуре, если она не ставит задачу организации новой «горячей» мировой войны, придется переосмыслить свои нынешние основы и найти смысл истории в той парадигме развития, под которой руководители всех стран Запада и США поставили свои подписи на Конференции в Рио в 1992 году. И тогда им

не останется ничего иного, кроме как включиться в работу по подготовке проектов нового мышления, смысл которых — революция сознания и образовательная революция.

Все острей нужда в новом поколении философов, историков, культурологов, которые смогут решить задачу корректировки смысла истории и разработки новой парадигмы развития человечества, идея и основы которой уже существуют. Это и будет фундамент нового мышления и сознания; это и будет базис мировоззренческой части «другого» образования.

Глава 3
ЮНЕСКО: «УЧИТЬСЯ ЖИТЬ ВМЕСТЕ»

Ощущение необходимости в новой парадигме образования существует в мире уже давно. В XX веке европейские страны уделяли большое внимание развитию высшей школы. Конференция министров образования в 1971 году обозначила *пять* основных моментов общеевропейского измерения в образовательных системах: 1) взаимное признание дипломов; 2) обоснование идеи формирования европейского университета; 3) кооперация вторичного и высшего образования; 4) создание европейского центра развития образования; 5) учреждение неограниченного государственными границами института высшего образования.

В 1976 году состоялась презентация Программы действий. В 1983–1992 годы приняты проекты COMET[1], ERASMUS[2],

[1] Программа COMET направлена на усиление взаимодействия высшего образования и промышленности в различных его типах: университетско-производственные структуры в виде региональных или секторальных консорциумов; университетско-индустриальные обмены людскими ресурсами; университетско-производственные образовательные проекты для удовлетворения нужд экономики.

[2] ERASMUS — программа по разработке согласованных между вузами различных стран учебных планов и программ. Конечная цель программы состоит в создании надежной основы для межкультурного взаимопонимания и формировании нового типа профессионализма (ориентированного на работу в странах Содружества). Программа получила имя гуманиста эпохи Возрождения Эразма Роттердамского (1469–1536) как символа высокой межкультурной мобильности средневековых студентов и профессоров.

LINYUA[1], TEMPUS[2] и др. В 1992 году подписан Маастрихтский договор, направленный на формирование единого общеевропейского образования и сближение его моделей. В мае 1998 года увидела свет Сорбоннская декларация, а 19 июня 1999 года — Болонская декларация, подписанная министрами образования 29 стран Европы. Она считается поворотным пунктом в развитии высшей школы Европы и выражает поиск совместного европейского подхода к разрешению общих проблем высшего образования. Все они внесли много новых, чрезвычайно важных идей и подходов к развитию образования[3].

Если отойти от частных задач и обратить внимание на главную, то она сводится к тому, чтобы возвратить университету (высшему образованию) роль *интегратора Европы*, которую он исполнял до определенного времени с момента основания в 1088 году Болонского университета. Именно этому служит идея создания европейского центра развития образования, задача которого — достичь «единства в многообразии». Единая Европа, единая валюта, отсутствие границ, мироощущение «гражданина Европы» невозможны без общих базовых ценностей, известного единства взглядов на настоящее и будущее Европы. Иначе говоря, она невозможна без единого образовательного пространства, без единого в своем многообразии европейского образования.

Но что лежит в основе европейского единства? Ради чего объединяться? Учитывается в этом единении нынешняя общемировая катастрофическая ситуация или нет? Скорее нет, чем да. В то время глобальные проблемы еще не стали частью общественного сознания. Поэтому идея единства лежала в плоскости европоцентризма, предотвращения «заката Европы». Притом что в названных декларациях по образованию присутствовали отдельные положения, ко-

[1] Действующая по решению Евросоюза с 1989 года программа LINYUA имела своей целью распространение массового овладения хотя бы одним европейским языком и предусматривала практику студентов и преподавателей в странах изучаемого языка.

[2] TEMPUS затрагивает долгосрочные структурные проблемы высших учебных заведений стран Центральной и Восточной Европы.

[3] См.: Байденко В. И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. М., 2002. С. 128.

торые могли способствовать преодолению сложившейся ситуации[1], в главном и основном они находились в русле властвующей парадигмы развития. Европа боролась и борется за «место под солнцем», и в этой борьбе образование рассматривается как оружие, которое должно быть не менее современным, чем у главных конкурентов, прежде всего США[2]. В Болонской декларации (1999) говорится: «Особое место следует уделить международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования. Жизнеспособность и организационно-технический уровень любой цивилизации определяется привлекательностью ее культуры для других стран. Мы должны добиться того, чтобы престиж европейской системы высшего образования в мире был так же высок, как престиж европейской науки и культуры»[3]. Сорбоннская декларация (1998) прямо призывает к повышению конкурентоспособности европейского высшего образования: Европа все более уступает США в части борьбы за студентов, преподавателей, исследователей и капиталы, инвестируемые в систему высшего образования.

[1] Так, в Хартии университетов, принятой в Болонском университете на съезде европейских ректоров, созванном по случаю 900-летия этого старейшего учебного заведения Европы 18 сентября 1988 года, провозглашены принципы:

— отторжения нетерпимости и поддержания диалога, превращения университетов в место встречи преподавателей, способных к передаче знаний и их углублению, и студентов, мотивированных к их освоению;

— сохранения ценностей европейского гуманизма;

— реализации основных задач в части достижения универсальных знаний вне географических и политических границ, взаимное познание и взаимодействие различных культур.

[2] «Всемирный статистический обзор по высшему образованию 1980–1995 гг.» (рабочий документ ЮНЕСКО) констатирует, что в 1995 году более 1,6 млн иностранных студентов получали высшее образование в 50 принимающих странах. На долю США приходилось 28,3%. В США обучались 53% латиноамериканских студентов, которые получают образование в других странах; 51% студентов из Южной Азии; 49% студентов из стран Восточной Азии и Океании; 62% студентов из более развитых стран этого региона. В Соединенном Королевстве численность иностранных студентов составила 12,3%. Далее следуют Германия (10,0%), Франция (8,2%). «Чистыми импортерами» студентов Европейского союза являются Соединенное Королевство, Франция, Австрия, Бельгия и Швеция. См.: Высшее образование в XXI веке. Подходы и практические меры (1980–1995 гг.). Рабочий документ ЮНЕСКО. Париж, 5–9 октября 1998 г. С. 72.

[3] The Bologna Declaration on the European space for Higher education an explanation.

О какой же конкуренции идет речь? Прежде всего о конкуренции на европейском и глобальном рынках труда и капиталов, т. е. *об экономической конкуренции*: система образования не удовлетворяет потребности экономики. Европейское высшее образование формировалось на протяжении последних 40 лет в интересах оказания поддержки экономическим, коммерческим и финансовым рынкам. Сорбоннская и Болонская декларации ничего не изменяют. Формирование к 2010 году европейского образовательного пространства подчинено задачам: увеличить способность выпускников к трудоустройству; повысить мобильность граждан; увеличить потенциал конкурентоспособности высшего образования и тем самым — престиж Европы. Одним словом, сохраняющаяся *парадигма развития консервирует существующую парадигму образования*.

Уже в 1990 году ЮНЕСКО был разработан проект «Философия образования в перспективе XXI века» и подготовлен доклад «Учиться жить». В третьем среднесрочном плане ЮНЕСКО на 1990–1995 годы были подчеркнуты гуманистические ценности и цели образования. Образование должно содействовать обеспечению преемственности и обновлению общества. В условиях быстрой эволюции общественных структур, в условиях ускоренного накопления и дробления знаний и областей их применения образование должно сохранять *человеческое измерение любого процесса*, а также принципы терпимости, солидарности и стремления к взаимопониманию; следует уделять особенное внимание межкультурному аспекту просвещения.

После Конференции в Рио ЮНЕСКО всемерно поддержала новую парадигму «устойчивого развития». Это особенно ясно проявилось в документах Всемирной конференции по высшему образованию, проходившей в штаб-квартире ЮНЕСКО в Париже с 5 по 9 октября 1998 года. В ходе подготовки к этой конференции ЮНЕСКО в 1995 году издала «Программный документ: реформа и развитие высшего образования». Впоследствии были проведены пять региональных консультаций: Гавана, ноябрь 1996 года; Дакар, апрель 1997 года; Токио, июль 1997 года; Палермо, сентябрь 1997 года; Бейрут, март 1998 года. Принятые на них декла-

рации и планы действий, несмотря на присущую им специфику, были учтены в ходе подготовки названной Всемирной конференции и ее заключительном документе «Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры».

В этом документе, в частности, отмечается, что вторая половина прошлого столетия «войдет в историю высшего образования как период его наиболее бурного развития: с 1960 по 1995 год *численность студентов во всех странах мира возросла с 13 до 82 млн, т. е. более чем в шесть раз.* В этот же период еще больше увеличился и так уже огромный *разрыв* между промышленно развитыми и развивающимися странами, в особенности наименее развитыми, в отношении *доступа к высшему образованию* и научным исследованиям, а также в отношении ресурсов, выделяемых на них. Этот период характеризовался также еще большим социально-экономическим расслоением и ростом различий с точки зрения возможностей получения образования *внутри* самих стран, включая некоторые наиболее развитые и богатые. Без *адекватного высшего образования* и научно-исследовательских учреждений, создающих *критическую массу квалифицированных и образованных людей*, ни одна страна не в состоянии обеспечить реального *устойчивого развития* на эндогенной основе, а развивающиеся и бедные страны не могут, помимо прочего, сократить разрыв между ними и промышленно развитыми странами. Совместное использование знаний, международное сотрудничество и новые технологии способны открыть новые возможности для сокращения этого разрыва...

Масштабность и темпы преобразований таковы, что общество все больше *зиждется на знаниях*, так что высшее образование и научные исследования в настоящее время выступают в качестве важнейших компонентов культурного, социально-экономического и экологически устойчивого развития человека, сообществ и наций. В связи с этим перед самим высшим образованием встают грандиозные задачи, требующие его самого *радикального преобразования и обновления*, подвергать которым его еще никогда не приходилось, с тем чтобы наше общество, которое ныне переживает *глубокий кризис ценностей*, могло выйти *за рамки чисто*

экономических соображений и воспринять более глубокие аспекты нравственности и духовности»[1].

В Декларации подчеркивается, что «образование является важнейшей опорой прав человека, демократии, *устойчивого развития* и мира и поэтому должно стать доступным для всех на протяжении всей жизни»; что *«в этих условиях решение проблем, с которыми сталкивается человечество на пороге XXI века, развитие образования будет определяться мировоззрением будущего общества, а также той ролью, которая отводится образованию в целом и высшему образованию в частности»*; что система высшего образования должна «использовать свой интеллектуальный потенциал и свой моральный авторитет для защиты и активного распространения универсально признанных ценностей, включая мир, справедливость, свободу, равенство и солидарность, провозглашенных в Уставе ЮНЕСКО»[2].

В ст. 6 Декларации говорится, что оценка адекватности высшего образования должна основываться на том, как деятельность вуза откликается на общественные ожидания. Собственно, в сознании нового общества, в котором любовь к человечеству, мудрость, всестороннее развитие, энтузиазм вытесняют насилие и эксплуатацию, видится цель высшего образования[3].

Иначе говоря, ЮНЕСКО не только поддержала выводы Конференции Рио 1992 года политически, но вполне внятно определила задачи образования по переходу на новый путь мирового развития. В тексте выделены ключевые идеи и слова, подтверждающие это, но их стоит сгруппировать, чтобы вполне осознать, сколь серьезно подошли участники конференции к осознанию ситуации: «создание нового общества, не знающего насилия и эксплуатации»; «развитие образования определяется мировоззрением будущего общества»; высшее образование требует «радикального преобразования и обновления»; ни одна страна не в состоянии обеспечить реального устойчивого развития без «адекватного высшего образования и научно-исследовательских

[1] Alma mater. Вестник высшей школы. 1999. № 3. С. 29. Здесь и далее курсив мой. — *И. И.*

[2] Там же. С. 31.

[3] См.: там же. С. 32.

учреждений», без «критической массы квалифицированных и образованных людей». По сути дела, *конференция поставила вопрос о смене парадигмы образования, или об образовательной революции*.

В марте 2000 года на заседании европейских министров образования был рассмотрен документ под названием «Политика в области образования для демократического гражданства и социального единства. Проблемы и стратегия Европы». Первый раздел этого документа: «Проблемы, с которыми столкнулась политика в сфере образования». Каковы же эти проблемы? Это: 1) многообразное общество; 2) подвижность, глобализация, интернационализация; 3) влияние новых технологий; 4) серьезные изменения в сфере труда; 5) обучение в течение всей жизни и организация обучения; 6) участие в жизни общества и социальное единство; 7) качество, справедливость, эффективность.

Именно такую картину мира в главном и основном нарисуют вам не только европейцы, но и американцы, подавляющее большинство жителей других стран и континентов, в том числе России. В доказательство своей правоты они приведут массу фактов, а также ссылок на множество научных авторитетов с громкими, всемирно известными именами. И в этой части — на уровне видимого и очевидного в описании нынешней действительности — со сказанным нельзя не согласиться. Но действительность — это не только ручей, который струится у нас перед глазами, но и его первопричина, невидимый источник, скрытый глубоко под землей.

Конечно, можно сказать — «многообразное общество». Но в этом нет ничего нового. Общество всегда было многообразным и должно таким оставаться. Как нет проблемы в том, что «различий в жизни нашего общества» появляется «все больше и больше». «Опасность» и проблема в другом: в том, что эти «различия» и «многообразие» с ужасающей скоростью сознательно уничтожаются в процессе глобализации по-американски.

Можно пункт за пунктом пройтись по этому «стратегическому» документу, чтобы убедиться в том, что он чрезвычайно далек от той интерпретации нынешней действительности, которая представлена во Всемирной декларации о высшем образовании в XXI веке, принятой ЮНЕСКО в 1998 году.

8 сентября 2001 года в Париже завершилась Международная конференция по образованию. Ее участники — почти 700 представителей 127 стран мира, в том числе 80 министров образования — призвали к реформам в области образования, одобрили заключительный документ, который требует улучшения качества образования в *условиях глобализации*, культурного многообразия и новых достижений научно-технического прогресса, призвали искать новые подходы к обучению по теме *«Учиться жить вместе»*. Эта тема и была главным содержанием конференции в Женеве. Идея «устойчивого развития» в этом документе даже не упоминается. И это неудивительно: в 2000 году с поста Генерального директора ЮНЕСКО ушел Федерико Майор, который был одним из организаторов и основных докладчиков на Конференции 1992 года в Рио. Он являлся к тому же автором и носителем идеи Культуры мира, смысл которой состоял в изжитии «культуры» войны и замене ее Культурой мира. В течение восьми лет ЮНЕСКО реализовывала этот проект, затрачивая на него немалые средства[1]. Можно сказать, что этот проект служил своего рода политической поддержкой парадигмы устойчивого развития. С уходом Ф. Майора со своего поста этот проект прекратил существование и был заменен другим — проектом «Толерантность». Это тоже вполне объяснимо: во главе ЮНЕСКО встал человек, который был назначен на этот пост по протекции США, которые в свое время вышли из состава ЮНЕСКО, так как этой организацией руководил «плохоуправляемый» с их стороны человек — Ф. Майор, выдающийся ученый, мыслитель и гуманист. Будучи главным фактором неустойчивости в мире, США нуждаются в таких культурных проектах (со стороны ЮНЕСКО — в том числе), которые сглаживали бы недовольство и сопротивление глобализации по-американски со стороны стран и народов планеты. Программа «Толерантность» отвечает этой цели.

[1] В 1996 году Ф. Майор посетил МГСА, и мы подписали договор о создании в рамках нашего вуза первого и до сих пор единственного в России Международного института «Молодежь за культуру мира и демократии». В августе 1999 года Ф. Майор вновь посетил МГСА и вместе с мэром Москвы Ю. М. Лужковым подписал Декларацию об объявлении территории МГСА «Территорией культуры мира».

Глава 4

ЗНАНИЕ КАК ИСТОЧНИК АБСУРДА ПРОИСХОДЯЩЕГО

Повторим мысль, которая уже не раз всплывала в ходе наших рассуждений: образованием (обучением и воспитанием) *образуется* человек, который путем относительно завершенных актов своей деятельности творит наличное бытие, т. е. действительность — более или менее подлинную (наполненную смыслом, логичную, упорядоченную, устойчивую), более или менее бессмысленную, нелепую, парадоксальную, безмерно противоречивую, беспорядочную, хаотичную, неустойчивую и непредсказуемую — абсурдную. В результате деятельности неопределенно огромной совокупности отдельных обособленных индивидов и различного рода организаций и возникает объективная реальность, которую мы сообразно нашим представлениям о добре и зле, «хорошем» и «плохом», «полезном» и «вредном», «эффективном» и «неэффективном», «справедливом» и «несправедливом» — одним словом, согласно властвующей в конкретном обществе системе и иерархии ценностей рассматриваем как прогресс или регресс, развитие или деградацию.

В этом смысле на образовании «лежит ответственность» как за успехи развития, так и за его изъяны, негативные последствия, кризисы и катастрофы. За абсурд происходящего. Ибо образование — это способ передачи знания от его «производителя» (науки, которая ныне в основном сосредоточена в тех же самых высших учебных заведениях) к «потребителю», которым в широком смысле является общество, а в самом узком — отдельно взятый индивид. Что и сколько знает, что и как понимает (сознает) человек, такое направление обретает его деятельность, такие цели он ставит перед собой в этой деятельности.

Целеполагание входит в число условий деятельности, а впереди намерений и целей стоит знание. Если мы хотим понять, что сегодня происходит с человеком и обществом и почему все происходит именно так, а не иначе, мы должны ответить на вопросы, что такое нынешнее знание с точки зрения его сущности, смысла

и структуры, что мы знаем и что должны знать. Ибо та абсурдная социальная реальность, которую мы наблюдаем ныне и которая многих возмущает, — это плод совокупной деятельности ныне живущих и предшествующих поколений. Устремленные вперед, мы с удивлением обнаруживаем этот абсурд за своей спиной, словно сотворили все это в состоянии аффекта, бессознательно. Воистину, «хотели как лучше, а получилось как всегда». Этот афоризм, обессмертивший одного из дремучих премьеров России, стоит того, чтобы вдуматься в его смысл. Ведь в самом деле «хотели», в самом деле хотели «как лучше», а получилось (и получается) как всегда плохо. А что хотели-то, что намеревались-то сделать? «Как лучше» — это что такое? Как мыслится это «лучшее»? Каков образ совершенного, из каких составляющих он складывается?

Порассуждаем о знаниях, владеющих нашим умом, который направляет наши действия. Чтобы вполне понять суть вопроса, подойдем к проблеме исторически.

1. Знание под прессом времени

Если мы говорим о новой парадигме развития и, следовательно, будем вынуждены говорить о новой образовательной парадигме, то неизбежно должны обратиться к категории «знание» и рассмотреть ее с различных сторон[1]. В том числе с точки зрения тех перемен, которые произошли со смыслом этого понятия во времени — от далекого прошлого до наших дней, и от настоящего (на основе известных тенденций) спрогнозировать его судьбу в будущем. Знание в образовании — это такое же исходное понятие, как товар и деньги в экономической теории. Без знания нет образования. Одна из основных функций образования — передача

[1] Разумеется, анализ природы, человека и общества, форм и методов их деятельности не должен ограничиваться анализом лишь научного знания, поскольку это знание — только один из способов познания мира. В данном случае я сознательно ограничиваю область рассуждений, во-первых, потому, что именно этот тип знания является основой светского образования; во-вторых, этого достаточно для выполнения той задачи, которую я поставил перед собой: показать, как Разум может творить абсурд и уродовать себя.

знаний от учителя к ученику, от поколения к поколению. Образование творит культуру и историю. Насколько успешно оно делает это — зависит от того, как понимаем мы смысл знания, какую роль отводим ему в практике, насколько умело передаем его от производителя (наука) к системе обучения, а от нее — к практике, производству, в том числе вновь к науке, ибо образование образует специалистов и для нее самой.

Вопросы о том, что такое знание, в чем смысл знания, что мы должны знать, зачем (для чего) знать, волновали человечество с тех пор, когда оно стало способно философствовать. На разных этапах истории оно отвечало на него по-разному. Об этом хорошо написал Питер Дракер в своей книге «Постэкономическое общество» в главе «От капитализма к обществу знания»: «В основе всех трех этапов повышения роли знаний — промышленной революции, революции в производительности труда и революции в управлении — лежит *коренное изменение значения знания*. Мы прошли путь от знания (в единственном числе) к знаниям (во множественном числе), т. е. к многочисленным отраслям знаний.

В прежние времена знание носило общий характер. Сегодня знания в силу необходимости стали глубоко специализированными. Раньше не употребляли такое понятие, как «человек, обладающий знаниями». Говорили: «образованный, ученый человек». *Образованные люди — это люди широкой эрудиции.* Они обладали *достаточными* знаниями, чтобы вести разговор или писать на самые разнообразные темы, но они не могли заниматься практической деятельностью в какой-либо конкретной области. Есть такая старая присказка: с образованным человеком приятно общаться за обеденным столом, но не дай бог оказаться с ним вдвоем на необитаемом острове, — там нужен человек с практическими знаниями и навыками. Однако в современном университете «образованных людей» в традиционном понимании могут счесть лишь *дилетантами*...

Сократ полагал, что цель знания заключается в *самопознании и саморазвитии*; при этом результаты служат самому человеку. Оппонент Сократа, Протагор, утверждал, что цель знания — *уметь сказать что нужно и как нужно*. На современном языке это

называется «имидж». В течение более двух тысяч лет именно такая трактовка знания имела определяющее значение для западной системы образования и обучения, да и для самого понятия знания. Тривиум эпохи Средневековья — система образования, по сей день служащая основой того, что мы называем *широким* образованием, — включал в себя грамматику, логику и риторику, т. е. умение определить, что́ сказать и ка́к. Эти средства не годятся для того, чтобы решить, *что́ делать и ка́к*...

То, что мы теперь называем знанием, ежечасно доказывает свою значимость и проверяется на практике. *Знание сегодня — это информация, имеющая практическую ценность, служащая для получения конкретных результатов*. Причем результаты проявляются вне человека — в обществе, экономике или в развитии самого знания.

Для получения сколько-нибудь значимых результатов в любой области требуются знания *высокоспециализированные*. Именно по этой причине традиция, берущая начало у древних, но сохраняющаяся и по сей день в той системе, которую мы называем «широкое образование», понизила статус таких знаний до уровня *techne* — умения, *ремесла*. Такие знания невозможно было преподавать, их нельзя было выучить; в их основе отсутствовали какие-либо общие принципы. Эти знания были вполне конкретными и специализированными, они были связаны с практическим опытом, а не с учебой, с практической подготовкой, а не со школьным обучением. Сегодня мы уже не называем такие специализированные знания «ремеслами», мы называем их «дисциплинами». И это — одно из величайших преобразований в истории развития человеческой мысли.

Научная дисциплина переводит «ремесло» в разряд методологии — таковы, например, производственные технологии, научная методология, количественный метод или дифференциальный диагноз (в медицине). Каждая такая методология преобразует частный опыт в систему, отдельные случаи и события — в информацию. В результате умения и навыки преобразуются в некую систему, которую можно преподавать и усваивать.

«Переход от общего знания к комплексу специализированных знаний превращает *знание в силу*, способную создать *новое обще-*

ство. Но следует иметь в виду, что такое общество должно быть основано на знании, организованном в виде *специализированных* дисциплин, и что членами его должны быть люди, обладающие специальными знаниями в различных областях. Именно в этом их сила и эффективность»[1].

Итак, пресс времени, процесс разделения труда, особенно бурно происходивший в последние два столетия, раскололи, расчленили некогда целостное знание о природе, человеке и обществе на множество знаний. Сегодня нет знания, есть много знаний; нет науки, есть много наук. И это ни плохо, ни хорошо. Это факт, реальность.

Современная наука находит смысл знания в поиске ответов на вопросы «что́ делать?» и «ка́к делать?». Общее знание сегодня считается малоценным. Эффективным и ценным является знание высокоспециализированное.

Можно ли не согласиться с этим? Ведь именно такому знанию мы обязаны тем, что достигли технического прогресса и всех благ, которые от него исходят и которыми мы располагаем. Но вот главнейший парадокс истории: мир на вершине прогресса, а впереди — пропасть, смертельная опасность, катастрофа. И все, в том числе те, кто управляет этим миром, признают этот факт, заявляя о необходимости отказаться от властвующей философии жизни и переходе к новой парадигме развития.

Между прочим, П. Дракер, воспев высокоспециализированное знание, как бы невзначай роняет знаменательную фразу: «Здесь, в свою очередь, встают *фундаментальные вопросы*: о ценностях, об *общем видении будущих перспектив*, об убеждениях — обо всем том, что обеспечивает *целостность* общества как единой системы и *делает нашу жизнь значимой и осмысленной*».

Вот именно! В этом и состоит основной пафос моих рассуждений, как раз в этом пункте и начинается поиск ответа на вопрос: «Почему мир оказался на краю катастрофы?» Его погубил принцип «практической полезности» — безудержный рационализм, в том числе и в отношении знания к самому себе. Общество и го-

[1] Дракер П. Постэкономическое общество. М., 1993. С. 19–47.

сударство, как при социализме, так и при капитализме, перестали ценить в науке фундаментальность.

Каковы же последствия?

Во-первых, образовался колоссальный разрыв между реальной практикой (научной, технической, инженерной) и уровнем ее осознания. Мы уже давно живем в мире, который толком не понимаем. Сначала что-то открываем, изобретаем, создаем, а потом только начинаем размышлять о том, что же мы создали. Машины и вещи идут впереди нашей мысли. Мы запаздываем с рефлексией. Атомная энергия, Интернет, клонирование, генная инженерия... Почти каждое великое открытие и изобретение дают возможность их использования не только во благо, но и во зло. Непременно находятся люди и силы, которые стараются извлечь из этого пользу. Таким образом, рядом и параллельно со здоровыми и благоприятными процессами возникают и аккумулируются анормальные явления, которые проявляются как «болезни» общества и человека.

Во-вторых, в ускоренном темпе стало развиваться прикладное знание (и образование), обращенное к внешнему миру человека, прежде всего к естественной Природе и вторичной Природе — технике, экономике и всему сложному хозяйству, которые созданы умом и усилиями человека, управлению ими. Этот внешний, искусственный мир становится все масштабней, многообразней и сложней, вырывается из повиновения и уже управляет человеком, ставя перед ним массу неожиданных проблем, которые человек не успевает решать. Проблемы накапливаются, обостряются. Человек делает вид, что контролирует ситуацию, хотя на самом деле она становится все более неустойчивой, самопроизвольной, хаотичной.

В-третьих, стал очевидным острейший кризис управления социальными процессами во всех сферах и на всех уровнях, но прежде всего на региональном и глобальном. Причин этому явлению не одна и не две. Но мой жизненный опыт и практика позволяют утверждать, что главная причина заключается в том, что уже давно и повсеместно образовался острейший дефицит «людей широкой эрудиции», как сказал о них П. Дракер. Людей,

которые обладали бы «достаточными знаниями, чтобы вести разговоры или писать на самые разнообразные темы». И наоборот, создался переизбыток людей, которые обладают «практическими знаниями и навыками», могут заниматься «практической деятельностью в какой-либо конкретной области», будут наверняка полезны на необитаемом острове, но чрезвычайно беспомощны и вредоносны в сфере социального и политического управления, особенно на ключевых постах, где принимаются судьбоносные решения. Многие организации напоминают мне корабли, где много хороших матросов, но нет штурмана и капитана, и корабль пытается вести боцман. То же самое происходит с целыми странами.

Что представляют собой «люди широкой эрудиции», которые признаются сегодня бесполезными? Это те, кто обладает глубоким, всесторонним, полным знанием, совпадающим с объектом знания. Ну, скажем, с таким объектом, как общество? Таких людей катастрофически мало. Уже в силу редкости, как алмазы в природе, они представляют огромную ценность, ибо наиболее остро чувствуют и понимают тревоги и потребности своей эпохи, ищут пути спасения. Влияние этих выдающихся личностей на содержание и смысл знания всех людей со временем может частично, а то и полностью изменить все человеческое сознание, а значит, их образ мышления, систему ценностей и деятельности, т. е. в конечном счете изменить все формы жизни и всю социальную организацию общества. Но это — в теории, в принципе. В реальной жизни они никому не нужны — ни власти, ни народу. Для массы ее суждения сложны, для власти — опасны, ибо не совпадают с их философией жизни.

В Московской гуманитарно-социальной академии работал выдающийся русский мыслитель (ныне покойный) Н. Н. Моисеев и служит всемирно известный философ и писатель А. А. Зиновьев. Обоих угнетала невостребованность. Между тем идеи и сочинения этих людей могли бы существенно определять сознание российского общества. Но этого, увы! — не происходит. Почему? На это есть как минимум две причины.

Первая: неозабоченность основной массы людей глобальными проблемами и перспективными задачами. Обыватель не понимает,

что живет на вулкане, который уже начал просыпаться, но еще не тряхнуло как следует, еще не пошла из него огненная лава.

Вторая: нынешней власти не нужно общее, глубокое, полное, истинное знание, проясняющее умы и ведущее к полному пониманию происходящего, хотя многое («народ — не дурак») ясно и без того. Правящую элиту вполне устраивает, что сегодня доминирует поверхностное, фрагментарное и отклоняющееся от подлинной реальности знание, которое зачастую теряет свое позитивное (созидательное) значение и становится заблуждением. В «мыслителях» и «гениях организации» ныне значится группа узкообразованных «специалистов», которые, кто преднамеренно, а кто по недоумству, спекулируют на фактах изменчивости, противоречивости и сложности наблюдаемых ныне событий и перемен, акцентируя внимание обывателя на выгодных им альтернативах, подменяя понятия, идя на словесные уловки и ухищрения. Проще говоря, дурачат свой народ.

Знание само по себе не является исключительно добром или исключительно злом. Смысл и назначение знания меняются не сами по себе, а в зависимости от их понимания познающим субъектом, потребностей общества в данный момент и его ожиданий от будущего.

Какое знание творит, например, доктор философских наук В. В. Жириновский, человек, между прочим, в принципе умный и образованный, говорящий с экрана телевизора то одно, то другое; иногда умное, а иногда полный бред? Как должны воспринимать российское образование граждане нашей страны, читая бессчетные материалы, слушая многочисленные телепередачи на основе того знания, которое преподносят им авторы этих статей и передач? Как истину, мнение, миф? Главная угроза существованию человечества коренится в непримиримых воззрениях сторонников различных религий, мировоззрений (идеалисты, материалисты), идеологий, доктрин и концепций. Одним словом, разных знаний, разных представлений о том, что есть знание. Только настойчивое стремление идти по пути глубокого, полного, достоверного, позитивного, «доброго» знания поможет развязать коварный узел и принять судьбоносное решение, куда и как нам двигаться: по дороге жизни или по пути к гибели.

2. О горьких плодах воинствующего рационализма

Во всем мире, и в России тоже, раздается немало обвинений в адрес науки по поводу ее ответственности за те беды, которые переживает человечество. И прежде всего — за глобальные проблемы, о которых шла речь в предшествующем разделе.

Высказываются предположения, что с «такой» наукой человечество не может надеяться на лучшее будущее. Проблема науки, как способа поиска и производства знания, полагают многие специалисты, состоит в том, что само понятие Разума, по крайней мере в науках о природе, было сужено до «научной рациональности», т. е. именно до практической применимости, полезности и эффективности научного знания. Эти и подобные вопросы ставятся и обсуждаются самими учеными на фоне, казалось бы, триумфа научно-технического знания, его безграничных возможностей.

Но так ли это на самом деле? Может ли нынешняя наука решать кардинальные вопросы человеческого бытия и выживания? Способна ли она объяснить современный мир во всей его полноте? Кто направляет и контролирует наступление машин и искусственной природы? Может ли наука выступать верховным и последним судьей, окончательным средством решения насущных проблем?

Надо оговориться: встречаешь такие вопросы в литературе, и становится ясно, что речь идет не о науке вообще, а главным образом о естествознании, породившем технократическое мышление и класс технократов. Вся система естественно-научного знания, с одной стороны, создает техногенную цивилизацию (мир машин и вещей) как реальность, которая становится все более угрожающей жизни человечества; с другой стороны, естествознание и технократически ориентированные структуры (прежде всего системы образования), сотни миллионов «специалистов», идеологов и творцов этого типа цивилизации постоянно воспроизводят соответствующую своему пониманию картину мира и ее носителей. Культурное значение этой картины мира, составляющее

доминирующую часть содержания современного образования, в свете абсурда происходящего должно быть оценено негативно. Современная научно-инженерная картина мира стала деструктивной по отношению к культуре. Однако именно она в основном распространена среди политиков, ученых, инженеров как форма их непосредственного понимания мира.

Как мыслит окружающий его мир современный человек? Прежде всего, он прочно усвоил, что существует Природа с бесконечными запасами энергии и сырьевых ресурсов не только в недрах земли и на ее поверхности, но и в космосе. Что законы природы исследуются естественной наукой, возможности которой безграничны. Что на основе этих наук создаются инженерные проекты, разворачиваются экономика и промышленность, которые, несмотря на периодически происходящие кризисы, развиваются и прогрессируют. Что экономика и промышленность создают продукты, товары и вещи, которые используются потребителями. Что спрос и потребление при этом непрерывно растут. Все вроде бы логично.

Но надо обратить внимание на то, что в этой картине соединены две совершенно разные схемы: одна — схема познания, понимаемого в контексте ныне действующего естественно-научного идеала, а другая — схема потребления. Бесконечно растущее потребление как бы подтверждает эффективность традиционной научно-инженерной картины мира. В свою очередь, техногенная цивилизация вызывает к жизни все новые потребности. Сцепившись, две эти схемы работают друг на друга. В результате вся мысль и творчество сегодня направлены на то, чтобы обеспечить именно трудовой, рабочий (производственный) процесс. Производитель производит. Потребитель потребляет. Их не занимает вопрос о том, что каждый акт изобретения, нововведения и инженерно-технического творчества наряду с положительными результатами создает новую волну неконтролируемых негативных последствий в природе и обществе. Производитель не может остановить производство. Потребитель не может перестать потреблять. Оба не могут не стремиться к максимальной прибыли: иначе зачем работать? И такая картина мира мыслится вечной.

В чем правда этой картины мира и претензий технократов объяснять и понимать мир именно таким образом? За последнее столетие естественные науки добились фантастических результатов. Мы используем около 80% материалов, которых в естественной природе никогда не было и не существует: они созданы химией. Огромные урожаи зерна и овощей — это работа не столько природы, сколько химии. Химия и биология позволяют ускоренно выращивать животных, птиц и рыбу повышенного веса. Многое, если не все, что сегодня встречается в реальности, уже нельзя назвать природным. Природы как таковой уже во многом нет, а есть новая реальность. Нет отдельных механизмов и машин, отдельных технологий, единых материалов, из которых они изготавливаются. Перед нами огромная множественность, невероятно большая совокупность машин и механизмов, вещей, предметов, товаров. Мы живем в мире техники, в мире, где ничего, кроме технического, уже практически нет. Искусственная среда. Даже почвы поизносились. По небу плывут облака, начиненные неведомо чем, из них идет дождь, сыплется снег, в которых неизвестно что: пыль, грязь, канцерогенные вещества и другие отходы человеческой деятельности. Сами люди напичканы всевозможными лекарствами, изводят себя алкоголем, никотином, наркотиками.

Достаточно оглядеться в собственной квартире, чтобы понять это. Вода, очищенная механически, химически, биологически. Газ, добытый из земных глубин. Электричество, выработанное на тепловых и атомных, а также гидроэлектростанциях силой речных вод, в которых зачастую уже нет ничего живого, кроме простейших. Квартира человека — искусственное жилище, наполненное вещами и услугами, которые создал человек и без которых он не может обойтись. Отключите на сутки электричество — и в городе начнутся массовые грабежи. Отключите на неделю воду — и город превратится в смрадную помойку. Искусственными являются не только вещи и услуги, но во многом и сами потребности, которые удовлетворяются этими вещами и услугами. Они тоже вначале просто выдуманы, затем на них сформирован спрос, а уж потом создано и предложение — вещи и товары.

Итак, мы уперлись в глобальную проблему истощения природных сырьевых ресурсов, в «пределы роста». Катастрофа? «Да нет же», — отвечает все та же наука. В книге Э. Вайцзеккера, Э. Ловинса и Л. Ловинса «Фактор четыре» уже во введении говорится о новых, захватывающих душу, перспективах прогресса: «В нескольких словах „фактор четыре“ означает, что производительность ресурсов может и должна увеличиться в четыре раза. Богатство, извлекаемое из одной единицы природных ресурсов, может учетвериться. Таким образом, мы можем жить в два раза лучше и в то же время тратить в два раза меньше.

Эта идея и нова, и проста.

Она нова, поскольку возвещает не что иное, как *новое направление научно-технического прогресса*. В прошлом прогресс сводился к увеличению производительности труда. Мы считаем, что производительность ресурсов столь же важна и должна рассматриваться как первоочередная задача.

Наша идея проста, и мы предлагаем для нее приблизительную количественную формулу. В этой книге описываются технологии, позволяющие увеличить производительность ресурсов в четыре раза или более. Прогресс, как нам известно по крайней мере со времени Всемирного экологического конгресса в Рио-де-Жанейро, должен удовлетворять критерию устойчивого развития. *„Фактор четыре“ обеспечивает это.*

Идея является также и захватывающей. Некоторые аспекты этой революции в эффективности уже реализуются сейчас при снижении затрат, т. е. могут быть выгодно использованы. Страны, осуществляющие революцию в эффективности, выигрывают в международной конкуренции.

Это относится не только к развитым странам Севера. Это особенно актуально для Китая, Индии, Мексики или Египта — стран, имеющих избыток дешевой рабочей силы, но испытывающих недостаток энергии. Зачем им учиться у США и Европы тому, как расточительно расходовать энергию и материалы? Их путь к процветанию будет более гладким, более быстрым и более безопасным, если они краеугольным камнем технического прогресса сделают революцию в эффективности.

Революционный подъем эффективности обязательно станет глобальной тенденцией. Как всегда бывает в случае новых возможностей, кто прокладывает путь в новом направлении, тот пожинает наибольший урожай»[1]. Болезни расточительности предлагается лечить эффективностью использования ресурсов. Называется целая серия новых подходов к природопользованию, построению производства и т. п.

Итак, новая победа научного знания? Очередной триумф? В некотором смысле — да. Но угроза катастрофы не устраняется. Просто «конец света» на некоторое время откладывается: без естественных ресурсов, без природы, без воды и воздуха при всех достижениях науки не обойтись. А они все-таки конечны. Ну, закончится нефть не через 30, а через 300 лет, а газ — через 250 лет. В соотношении с 3,5 млн лет, которые «в принципе» будет существовать планета Земля и жизнь на ней, это меньше мига. Авторы это, конечно же, понимают. Они пишут: «Мы избегаем рассуждений о гибели и мраке, но некоторые экологические факты и тенденции действительно вызывают большую тревогу. Их следует определить количественно. Мы покажем, что впереди нас ожидает четырехкратный разрыв между тем, что может быть, и тем, что должно быть, и этот разрыв необходимо преодолеть. *В противном случае мир могут подстерегать беспрецедентные беды и катастрофы*»[2].

Как же избежать этих бед и катастроф? «Книга не может изменить направление прогресса, — признают авторы. — Это должны сделать люди — потребители и избиратели, руководители и инженеры, политики и журналисты. Люди не меняют своих привычек, если для этого нет достаточных оснований. Критическая масса людей должна ощутить непреодолимую потребность, иначе *не будет достаточного импульса для изменения курса нашей цивилизации*.

Причины для изменения направления научно-технического прогресса носят как *моральный*, так и материальный характер. Мы верим, что большинство читателей разделяет наше мнение: сохранение физических систем жизнеобеспечения является одним из

[1] Вайцзеккер Э., Ловинс Э., Ловинс Л. Фактор четыре. М., 2000. С. 22–23.

[2] Там же. С. 24.

высших *моральных приоритетов* для человечества. Экологическое состояние мира требует незамедлительных действий» [1].

Что же препятствует этим действиям? Авторы называют около десятка причин, среди которых на первом месте «*традиционное образование* почти всех, кто имеет дело с природными ресурсами, и часто непреодолимые издержки на замену обычного персонала теми, кто знает больше. Этот „человеческий фактор“ может действительно оказаться *самым серьезным* препятствием и составить большую часть того, что экономисты называют „операционными расходами“, т. е. затратами на преодоление инерции и изменение привычного положения вещей» [2].

Я выделил в тексте слова: «образование», «моральный» характер, «моральные» приоритеты, «человеческий фактор» как «самое серьезное» препятствие. Почему «человеческий фактор» так упорно игнорирует то, что грозит ему гибелью? Потому что по-прежнему верит в то, что «знание — это сила», что возможности разума безграничны и несокрушимы. И *это* знание управляет им. Но не только оно. Что неприятнее всего, человеком управляет мир созданных им вещей и машин. Купив, например, автомобиль, человек начинает работать на него, обслуживать его, а некоторые буквально жить им, беспокоясь о его «здоровье» больше, чем о своем. Поломки, запчасти, поиск денег на ремонт составляют предмет волнений и забот владельца, вытесняя думы о ближних. В таком же ключе можно говорить и о компьютере, телевизоре, Интернете. Они перестраивают мышление и сознание, переделывают мир эмоций и чувств «под себя» и «для себя». Человек все больше любит их, все больше служит им.

О том, сколько проблем породили рационализм и прагматизм в науке и реальности, написано множество трудов. Есть расчеты ученых, которые доказывают, что техноэволюция неизбежно ведет к краху человеческой цивилизации. И тем не менее техника — это наша реальность и наша судьба. Многие даже полагают, что радиация, наркотики, СПИД, ежегодная гибель миллионов людей под колесами автомобилей — это всего лишь плата за блага цивилизации. Но другие не согласны с этим, считают, что движение

[1] Вайцзеккер Э., Ловинс Э., Ловинс Л. Фактор четыре. М., 2000. С. 23.
[2] Там же. С. 32.

в сторону бесконечного увеличения машин и вещей, а тем более неизбежного служения им не может не завершиться крахом человека. Ставятся вопросы: можно ли вывернуться из-под власти техники? можно сделать так, чтобы техника служила (и только!) человеку, находясь под его полным контролем?

Человечество не откажется от достигнутого. Да в этом и нет нужды. Но надо понять, что сегодня природа не является уже стародавним, однозначным понятием. Есть *три типа природы*: природа *традиционная*, экологическая; природа *искусственная* (техническая, вещная), описанная и создаваемая с помощью математических, физических и химических формул, и природа *социальная*, в которой первичным звеном является человек и которую мы знаем хуже всего. *Эти три природы встроены друг в друга, взаимодействуют*. Без учета этого взаимодействия и его познания дальнейшее развитие человечества обречено. В этот пункт и должен быть направлен сегодня разум человека.

Если человечество хочет выжить, хочет контролировать социальные процессы, то общество должно выдвинуть идеал гуманитарного познания, идеал социальной науки. Высшая гуманитарная цель сегодняшнего дня — спасение человечества. Главная цель и высший смысл знания в этом. Не «высокоспециализированного», а наоборот — глубокого, полного, всестороннего знания. Надо неимоверно расширить гуманитарную область исследований, развернуть масштабные социальные проекты, в которые могут быть встроены и технологические инновации.

«Я убежден в том, что в ближайшие десятилетия осознание проблем нравственного императива сделается одной из важнейших характеристик цивилизации, основным направлением обществоведения. По всей вероятности, XXI век станет веком гуманитарного знания, подобно тому, как век XIX был веком пара и инженерных наук»[1], — писал Н. Н. Моисеев[2] в конце XX века.

[1] Моисеев Н. Н. Быть или не быть... человечеству? М., 1999. С. 288.

[2] Н. Н. Моисеев сыграл огромную роль в распространении идеи «устойчивого развития» в России. Он был разработчиком одного из вариантов концепции перехода России на путь устойчивого развития, который в 1995 году обсуждался на парламентских слушаниях в Госдуме РФ. Был президентом Российского экологического движения «Зеленый крест», президентом Российского национального комитета содействия Программе ООН по охране окружающей среды, глав-

3. Знание под лезвием лжи

Благодаря исключительным свойствам анализировать информацию, создавать новую информацию и знание, передавать ее другим людям и поколениям человек добился огромных успехов в освоении природы и развитии общества. Но именно эти же свойства породили серьезные проблемы на тех же самых направлениях — в отношениях человека с окружающей средой, общественном развитии и эволюции самого человека. Дело в том, что человек способен наряду с достоверной создавать *неверную информацию*, не только истинное, но и *ложное знание*, причем нередко — *заведомо ложное*. В итоге развитие человеческого сообщества, особенно в эпоху НТР, представляет собой как минимум *двоящийся процесс*, основанный на истинном и ложном знаниях, сообразно которым в нашей жизни постоянно сосуществуют порядок и хаос, смысл и бессмыслица, достигающие состояния абсурда в те моменты истории, когда ложное знание и ложная информация берут верх.

Потребность человека во лжи столь же значительна, как и в истине. С нравственной точки зрения ложь — это порок. Хотя если ложь необходима для спасения жизни, то ложь становится святым долгом и добродетелью. Парадокс? Да. В классической логике ложь и истина равноправны, друг без друга не существуют, определяются одно через другое. Отрицание истины — это ложь, отрицание лжи — истина. Ложь ценится. С помощью лжи можно получать выгоду и пользу. Известно множество случаев, когда исключительно благодаря лжи люди добивались и добиваются успехов в карьере и богатств. Ложь обладает потребительской стоимостью, она — товар, а коли так, то у нее есть не только потребители и покупатели, но продавцы и производители.

ным редактором журнала «Экология и жизнь», президентом Международного эколого-политологического университета. В 1999 году мы с Н. Н. Моисеевым создали в Московской гуманитарно-социальной академии Русский интеллектуальный клуб, президентом которого он был около двух лет. В 2002 году Союз негосударственных вузов Москвы и Московской области учредил медаль Н. Н. Моисеева «За заслуги в образовании и науке».

Я не говорю сейчас об объективных основаниях ложного знания, ложной информации, когда наш ум не в состоянии проникнуть в глубину физического или социального явления вследствие его сложности, охватить всю широту процесса, в результате чего мы имеем в итоге неполное (и уже потому неточное, неполноценное) знание, когда допускаем неточность либо ошибку в рассуждениях или интерпретации эмпирических данных и фактов, а в результате получаем ошибочные и в сути своей ложные знания. В этом случае мы ограничены возможностями человеческого сознания и мышления. Факт печальный, но объективный, неустранимый: с «логикой» этой лжи приходится мириться.

Особый характер и особое значение ложное знание приобретает в сфере политической идеологии и собственно политики, в частности государственной. Принято считать, что ложь (ложное знание, ложная информация) — это основа тоталитарного государства. Это, конечно, правда. Когда оказывается, что благие цели, которые выдвигаются перед обществом и государством, невозможно достичь в фиксированные сроки естественным образом, мирным путем, тогда в ход пускается сила. Государственный террор — норма жизни тоталитарного государства.

Однако это вовсе не значит, что ложь не используется как во внутренней, так и во внешней политике демократических государств. Ложь и обман — инструменты борьбы. За получение власти. За удержание власти. В межгосударственных отношениях... Когда говорят, что политика не может быть нравственной по определению, то имеются в виду прежде всего ложь, демагогия, обман, коварство, предательство, на которые идут не только отдельные личности, но и целые партии. Более того — государства и блоки государств.

Известно высказывание Гитлера, лежавшее в основе всей системы национал-социалистической пропаганды: «Чем больше ложь, тем легче в нее верится. Лги, лги — и что-нибудь да останется». До него эту же в сути своей мысль высказывал А. Керенский: «Есть высшая форма лжи, которая уже одной своей чрезмерностью импонирует людям, независимо от их интеллектуального уровня. Есть некий психологический закон, согласно

которому чем более чудовищна ложь, тем охотнее ей верят». И это тысячекратно подтвердила история. Существует множество объяснений того, почему и как всего за несколько лет малограмотный ефрейтор с помощью своего единственного «теоретического» произведения «Моя борьба», представляющего собой немыслимую смесь элементов научно-исторического знания и заведомо невыполнимых замыслов и лживых уверений, обывательски верных наблюдений и бредовых идей, проникнутых сильными эмоциями, сумел одурачить один из самых образованных и культурных в мире народов, довести его до фанатического состояния и бросить в огонь самоубийственной войны, но факт остается фактом: вопреки всякой логике и здравому смыслу фашистский главарь Адольф Гитлер сделал это. И это далеко не единственный факт, позволяющий утверждать, что абсурдность — неотъемлемая черта человеческой истории.

Сегодня доказано, что живая клетка имеет свою программу на умирание и смерть. Психологи давно говорят о том, что и более сложные биологические системы, в том числе человек, запрограммированы не просто на смерть, но и на самоубийство. Может, существует еще неоткрытый ген лжи? Может, ложь и является тем встроенным в общество «социальным геном», который увлекает его в сторону гибели? Иначе отчего же люди, в одиночку и целыми странами, вновь и вновь обманываются так часто, так легко и с такой радостью?

Нередко говорят, что в идеологической борьбе капитализма и социализма с той и другой стороны был произведен и распространен огромный объем ложной информации и ложных знаний. Это так. Но мало кто задается вопросом о том, куда подевались эти знания, эта информация, эти мифы и догмы после окончания холодной войны? Они «упакованы» и до сих пор содержатся в соответствующей научной и художественной литературе, кинофильмах и другой пропагандистской продукции. Но прежде всего они застряли и живут в сознании невероятного множества людей, все еще воздействуя на их характеры и логику поведения. Функциональное значение лжи, мифов и стереотипов грандиозно. Они материализуются во всех проявлениях человеческой жизни, составляя ее основу, проникая в сознание настолько

глубоко, что ни человек, ни общество уже не в состоянии понять, что движутся по ложным маршрутам, строят быт и отношения по «логике» лжи.

Не будем затевать разговор о социалистическом эксперименте и его негативных последствиях. Они известны. Подчеркнем, что плюсы и минусы социалистического образа жизни напрямую связаны с мерой истинности и ложности знания, которое производили в этом обществе наука и органы пропаганды, которое затем внедрялось в сознание людей путем их обучения и воспитания, с помощью средств массовой информации.

Обратим внимание на то общее, что свойственно капитализму и социализму.

Обе идеологии имеют много общего в сфере *экономики*, обе системы нацелены на экономический рост, абсолютно аналогичные методы создания потоков капитала для индустриализации — сначала ограбление народа, затем ограбление природы. Иными словами, обе идеологии исповедуют свободу действий в разрушении социальной и естественной природной систем. Обе идеологии носят имперский характер, претендуют на универсальность и глобальное (т. е. общемировое) распространение. Обе владели и до сих пор владеют умами множества людей во всех странах.

Обе *не имеют под собой достаточной научной базы*, строились и строятся на полуистине — полулжи, а также на идеях и мифах, возникших еще в эпоху Античности.

Так, софисты, о которых уже упоминалось в книге, впервые провозгласили разум личной силой и способностью человека, превыше всего ставили умение свободно мыслить и выражать мысли посредством свободной и грамотной речи, что якобы позволяет человеку ощутить власть над миром. В этом их заслуга. Но софистика вызвала к жизни практически неуничтожимые явления: *потребительское отношение к разуму, когда он не ищет истину, а обслуживает частные интересы и потребности, из чего и возникают иллюзия истины, логика кажимости, порождающие, в конце концов, ложные жизненные цели и абсурд действительности.*

Заслуга и одновременно порок софистики в том, что она превратила дар природного красноречия в *ремесло*, разработав и научившись применять логические, лингвистические и психологи-

ческие приемы убеждения в противостоянии оппонентам. Но не ради научного спора и поиска истины, а ради *достижения победы в споре любой ценой*, даже путем сознательного нарушения принципов логики, т. е. использования лжи. Может быть, софистика и не стала бы столь знаменитой, так и осталась одной из форм теоретизирования, если бы не существовала сильная *потребность* в том, чтобы уже в те далекие годы в обществе существовало знание о том, как одержать победу в политическом споре и в суде, от которой зависели честь, власть, имущество, а порой и жизнь участников этих процедур. За такое знание и обучение ему платили деньги. Возможность наживы обеспечила быстрый рост числа людей, готовых добывать такое знание и обучать ему тех, кому оно было необходимо. Так в одном ряду с выдающимися мыслителями оказалось множество жаждущих богатства алчных невежд и проходимцев, с которыми стали отождествлять всех софистов. С тех пор полагают, что софист — это человек, который «говорит, будто все знает и будто мог бы за недорогую плату в короткий срок и другого этому обучить» (Платон).

Если с этой точки зрения посмотреть на капитализм и социализм, то без всякого труда мы обнаружим в недрах того и другого обществ огромное количество людей, которые производят «научное» знание (я говорю сейчас о социальной сфере), в котором истина даже не ночевала, обучают порой тем предметам, которые сами толком не понимают. Просто наука и образование стали огромными сферами, нуждаются в профессиональных работниках, ну а какими профессионалами являются некоторые из них — это другой вопрос.

Сегодня на софизм надо посмотреть не только как на рудимент истории и философское течение древности, но и как на социальное явление наших дней, нашей действительности, отдавая себе отчет в том, что ныне софизм существует в превращенных формах, приобрел неизмеримо более грандиозные масштабы, но сохранил свое сущностное ядро: необходимость иметь в обществе тип ложного знания, ложных навыков и умений, а также тип людей, которые способны их производить, использовать непосредственно в своей деятельности, передавать другим людям с помощью специальных форм и методов обучения. При этом цель остается все

той же: извлечение выгоды (приобретения богатства, власти, сохранения свободы или жизни, получения наслаждений).

Нынешние софисты — это не столько отдельные личности, сколько огромные организации с громкими и благозвучными названиями: «наука», «система образования», «средства массовой информации», потребителями «продукции» которых является все общество, но прежде всего — сфера экономики и политики.

Это утверждение можно назвать абсурдным. В какой-то мере это так и есть. Но в какой? Чего в нем больше — истины или лжи? Думаю, все же истины. Давайте порассуждаем.

Первая мысль моих возможных оппонентов — воспротивиться очернению. Но я вовсе не хочу хулить эти «святые места», в которых прошла моя предшествующая жизнь и где я зарабатываю на хлеб до сих пор. Однако невозможно спорить с тем, что в недрах этих социальных специализированных организаций, состоящих из множества живых людей, есть место не только добру, но и злу, не только чести, но и подлости, не только истине, но и лжи, не только высоким стремлениям к идеалу, но и самой примитивной корысти и алчности. Структура ценностей этих людских объединений многогранна, но, если взять по-крупному, двойственна: стремление к истине без корысти и ложь ради выгоды. И в этом нет абсолютно ничего нового.

Ведь древняя софистика и ранние софисты тоже не были однородно лживы. В ходе практического развития форм красноречия из софистики выделилась *диалектика* как способ обучения честным методам ведения спора, т. е. поиска истины. Но рядом появилась *эристика* как искусство побеждать любой ценой. Именно софисты давали уроки по дисциплинам, которые сейчас именуют «гуманитарными», выступали за *воспитание* (пайдейа) как способ создания второй природы человека и основу человеческого общежития. Но и эта направляющая идея софистики подавалась под углом зависимости норм морали и законов общества от воли человека. Софисты учили тому, как выдать частный интерес за общий, доказывая с помощью своих приемов, что из сугубо эгоистического поступка может следовать общая польза.

Разве спустя тысячелетия мы слышим что-нибудь другое? Именно эту мысль воспроизвели А. Смит, затем Д. Рикардо,

а в наши времена Ф. Хайек, М. Фридмен и тысячи других знаменитых экономистов, политиков, профессоров, а за ними миллионы и миллионы людей повторяют мифы о «стадии первоначального накопления капитала», о том, что «рынок скоро все сам расставит на свои места», что «через одно-два поколения в России из детей нынешних олигархов и им подобных вырастут цивилизованные предприниматели и настоящие государственные мужи». Это, конечно, мифы. Но когда не хватает мужества посмотреть правде в глаза, нет способности объяснить и понять истину в абсурде происходящего, то именно миф (слово о богах и героях для древнего человека) становится представлением о том мире, в котором живет современный человек, и о тех силах, которые этим миром управляют. Магия. Мистика. Религия. Признаться, как ни напрягаю свой ум, я не могу понять, как частный интерес березовских, ходорковских, смоленских, гусинских, чубайсов, вяхиревых, аликперовых, абрамовичей, черномырдиных, дерипасок, черных и прочая и прочая, забравших в свои руки фантастические земные и подземные богатства и ресурсы, может приносить пользу мне лично, моим родственникам и другим, имя которым — миллионы.

Однако есть немало людей, которые делают вид, что им дано это понять. Одни пишут об этом книги, другие по этим книгам учат детей, третьи вещают с экрана телевизора, пишут статьи в газеты.

Посмотрите, например, на современную социологию — чем она занята? Исследует наркоманию, алкоголизм, проституцию, преступность, бродяжничество, беспризорность, экстремизм, насилие. Никто не говорит, что делать это не надо. Однако ведь ясно, что здесь речь идет о следствиях, что исследовать надо причины. Но не очень стараются. Во-первых, слишком серьезно, не всем по уму. Во-вторых (главное), опасно и при этом совершенно невыгодно. За главной истиной никто не охотится. В социально-гуманитарной сфере немало знания неопределенного, т. е. истинность которого не доказана, но его нельзя назвать и ложным. Большинство наших знаний относится к категории вероятных, а это значит, что именно на таком знании базируется и большинство наших действий. Итог? Ошибки, заблуждения, воспроизводство абсурда и хаоса.

«Что изучать?» — вот вопрос, на который наука должна дать ответ, если она служит истине. Но как она может ей служить, если ей платят только за то, что имеет статус «практической полезности», а степень полезности определяет тот, у кого деньги, кто хорошо разбирается в гастрономических вопросах, способен сделать хороший заказ в ресторане, не более. В итоге знание «изготавливается» на вкус потребителя, которому надо либо подкрепить научными выводами те решения, которые он собирается принимать, либо оправдать то, что получилось в результате ранее принятых решений, даже если ничего не получилось или все вышло плохо.

Скажут: «Но есть же и сегодня блестящие мыслители, философы, ученые — историки, экономисты, геополитики, социологи!» Конечно, есть — и на Западе, и на Востоке, и на Юге, и на Севере. И в России. В одном уверен: не все они — блестящие! — бескорыстные служители истины. И дело даже не в деньгах, хотя образ Диогена никак нельзя совместить с обликом нынешних исследователей. Дело в погоне за популярностью и славой. В политической и идеологической заангажированности. В желании «послужить» нации, влестить правительству, президенту. Ведь и среди древнегреческих софистов были такие, кто не уступал в таланте лучшим и воистину бескорыстным любителям мудрости и одновременно блестяще доказывал подчас очевидные нелепости. То же самое происходит и ныне. Блеск ума — еще не признак истинности знания, которое он творит. Сонм экспертов и советников при властных структурах, бессчетное количество аналитических центров, институтов стратегических исследований и тому подобных структур, скажем, в нынешней России, вовсе не свидетельство того, что они заняты поиском собственно истины. Наука — форма существования, способ самопрокорма и реализации амбиций. Бизнес — и порой весьма прибыльный. Например, во время политических выборов, когда всякого рода «лидеры» и партии нуждаются в программах, прогнозах, рейтингах, имиджах, мониторингах. Отличный заработок! Но при чем тут наука и истина?

Или обучение... Кто не знаком с агрессивной рекламой иных «университетов», обещающих «образование XXI века» за 400–500 долларов в год? И здесь вопрос о том, какого рода знание

необходимо, чему учить, решается с точки зрения практической полезности, полезность же измеряется деньгами. А коли так, то для руководителя фирмы не суть важно, какого человека он берет на работу, главное — те знания, навыки и умения, благодаря которым он будет иметь доход и выгоду. Рынок обезличивает человека, превращает его в функцию, в винтик производства. Ему нужен человек не «образованный», а обученный, натасканный. В этом смысле рынок противостоит образованию в его подлинном смысле. Он не нуждается в человеке воистину свободном, самостоятельном, со своим мнением. Потребительское отношение к разуму, когда он обслуживает частный интерес и вовсе не обязан искать истину, порождает определенный тип отношений с этим самым разумом, логикой и иными правилами ума. Это — произвол. В моральной сфере здесь руководствуются правилами, которые основаны на знании, отвечающем требованиям произвола. В результате во всех крупных корпорациях, являющихся порождением философии «открытого» общества, демократии и прав человека, всегда присутствуют сильные элементы диктата и тоталитарных систем. Капитализм тут ничем не отличается от социализма. Парадокс? Да. Демократия может творить и диктатуру. Сегодня в мире 40 тыс. транснациональных корпораций; здесь вращается около трети всех финансов, занято почти полмиллиарда сотрудников. По прогнозам, через 15 лет в мире будет около 200 тыс. ТНК. При этом роль национальных государств, как полагают, существенно понизится. Итак, нас ждет эра тоталитаризма? Стремимся к одной цели (демократия) — приходим к прямо противоположной. Разве такая «логика» развития не является абсурдной?

Абсурд нашей жизни переходит всякие пределы вследствие существования в современном обществе такой силы, как СМИ, и прежде всего электронные. Здесь главное в знании — не глубинный смысл события или явления, а что о них сказать, как сказать и показать. То есть софистика в ее изначальном, классическом значении. Новости, информация — это товар. «Информационный повод» имеет важное значение только в том смысле, что он привлекает внимание потребителя (читателя, слушателя, зрителя). Дальше определяющую роль имеет «упаковка» информации.

Ее задача — поразить, потрясти, т. е. произвести сенсацию. Часто — любой ценой. Такое знание производят, оно «расфасовано» в учебниках, ему обучают на факультетах журналистики.

Знакомый мне руководитель одного из телеканалов Российского телевидения однажды в частной беседе выразился так: «Не важно, что происходит в стране, на улице или в зале. Важно, что́ и ка́к мы покажем. А покажем мы то, что интересно на наш взгляд. Это и будут все знать. Можете считать, что ничего иного и не происходило». Цинично, но честно. Это и наблюдаем мы в деятельности нынешних СМИ. Телеведущие, радиокомментаторы, известные журналисты — это наши «учителя» и «преподаватели». С важным видом они рассказывают нам то, чего сами не понимают. Но многие граждане верят им и поступают соответствующим образом. Так все выворачивается наизнанку: высокое превращается в низкое, идеальное — в материально-телесное, логическое и диалектическое — в произвольный алогизм, в вибрацию, вращения, кружения, танцы и прыжки, которые якобы могут достигнуть рассудка непосредственно. В целом — абсурд.

4. Многознание без высшего образования?

Что и как изменилось в знании в последние десятилетия, что продолжает происходить? Прежде всего, это резкое ускорение темпов и усложнение всех сфер общественного развития вследствие информационного бума и появления новых информационных технологий. Создание компьютера и возможность выхода в киберпространство в поисках знания коснулись в основном расширения чисто технологических параметров: возможностей хранения и передачи немыслимых ранее объемов информации, появления нового языка и символов (цифр, фигур) как носителей информации. Невообразимо повысились доступность и скорость передачи информации, особенно с возникновением Интернета, хранения ее в базах данных, которые и образуют киберпространство.

Доступность знания изменила очень многое. Исчезают языковые и профессиональные барьеры. Отныне преподаватель не

может быть уподоблен хранилищу накопленных сведений: практически любому компьютер открывает данные, прежде доступные подготовленным специалистам. Объем накопления и получения знания за единицу времени сокращает время между его получением, передачей и использованием. Оно фактически перестает относиться к прошедшему. Общедоступность знания ведет к *массовому знанию, «массовой науке»*, аналогичных массовой культуре. Появляются новые профессии (например, провайдер). Если в прошлом были неизбежными потери знания, то теперь гарантированы его сохранность и непрерывность. Исчезает понятие «расстояние». Ломоносов наших дней благодаря дистанционному обучению, к примеру, получит «на дом» доступ в МГУ, Сорбонну, Гарвард, Оксфорд. Преодолеваются издержки деления целого знания на части. Становится возможной информационная поддержка чужим языком, математическим аппаратом, конкретными методиками. Несомненно, это открывает принципиально новые возможности и перспективы в развитии науки и образования, в частности, позволяет значительно интенсифицировать их развитие, повысить достоверность знания и качество обучения.

Но, как всегда в случае с большими открытиями, возникает шлейф негативных последствий, в том числе в социальной сфере, в развитии человека и общества. Та же доступность знания еще более усугубляет раскол человеческого сообщества: процент по странам лиц и семей, пользующихся компьютером и Интернетом, точно повторяет очертания деления мира на бедных и богатых. Далее. Кто и как станет противодействовать потере общественной исторической памяти, которая является главной культурной проблемой современности? Далее. Перенасыщенность знанием, вероятно, породит *атрофию чувства его ценности*. Горе от ума? Далее. Как быть с различением знания и псевдознания, с информационными войнами (что бы ни значил этот термин)? Тиражированием лженаучных знаний с разными, включая неблаговидные, целями? С пресыщенностью информацией, отказом пользоваться ею? Тот же Интернет умножает потенциальный масштаб информационной и научной ошибки на несколько порядков: воинствующий компьютерный невежда сравним с маньяком, у которого в руках ядерное оружие. Масштабы варварства могут вы-

расти, если по компьютеру начнут учить производству наркотиков и взрывчатки, ведению войн. Как известно, революции делали люди образованные. Может статься, общедоступность информации и знания повысит нестабильность мира, сделает его еще более неустойчивым. И не надо впадать в эйфорию, как это происходит сейчас с дистанционным образованием. Фильтры и барьеры на пути ошибок надо строить заново.

Между информацией и знанием, если говорить в общем, существует большая разница. Знание всегда «чье-то», оно всегда кому-то принадлежит, его нельзя купить, украсть у знающего. Информация — это ничейная территория. Ее-то как раз можно купить, ею можно обменяться, можно украсть. Знание, становясь всеобщим достоянием, обогащает знающих. Информация в этом случае обесценивается. Неслучайно говорят: жажда знаний, «духовной жаждою томим» (А. С. Пушкин), но — «информационный голод». Знания впитывают, информацию «жуют» и «глотают» («глотатели пустот, читатели газет»). Войти в мир знания, равно как и в мир искусства, несравненно труднее, чем в мир информации. Поэтому с психологической точки зрения вполне объяснимо, что человек, особенно молодой, гораздо больше стремится к информации, чем к знанию. Ведь знание надо еще осмыслить, т. е. поработать, проявить творчество. Граница между знанием и информацией пролегает именно по линии *смысла*, представляющего собой *пятое измерение бытия* (три координаты физического пространства, плюс время, плюс смысл).

Одним словом, как это всегда бывало с великими открытиями и изобретениями в истории человечества, последствия массового доступа к знанию через машину будут такими, каков будет человек, живущий в эпоху этих открытий, какие последствия он породит. А это опять вечный вопрос: что нужно человеку? В данном случае — какое знание необходимо? Вопрос, который может оказаться самым сложным в социальном плане.

Есть проблема связи «педагог — ученик», проблема соотношения «знание — информация», проблема «мертвого знания» и «живого знания», которое несет педагог. Дело тут не только в том, что он *заражает* ученика интересом к учебе, к миру вообще и к миру знания в частности, что он передает ему свои эмоции и чувства,

переживания, вызывая *доверие* и *отношение* к знанию, которое несет. Нельзя передать по Интернету доверие и любовь. Знание не предопределено внешним сообщением, а возникает как продукт познающего воображения, лишь стимулированного сообщением посредника, в роли которого выступает педагог, несущий живое знание. Сущность знания определяют как «истинное отражение действительности» и «истинный познавательный образ».

Через знание сути вещей формируется общество, в свою очередь оно формирует знания: «природа познания конституирует объект». Человек предстает как часть общества, продукт своих (и других) общественных форм сознания и поведения. Тем самым вскрыта суть социологии знания. Безбрежные базы данных дела не меняют: микро- и макропроблемы знания остаются в круге Человек—Земля—Вселенная. «Обладание» знанием в карманном микрокомпьютере лишь налагает на личность и на институты человечества более высокое качество ответственности за жизнь планеты.

Доступность знания актуализировала проблему доступности образования и одновременно облегчила ее решение: все более массовым становится так называемое открытое образование, дистанционное обучение. Об этом пойдет речь в одной из глав книги. Сейчас же коснемся некоторых отрицательных последствий доступности знания и образования.

Уже говорилось, что с 1960 по 1995 год количество студентов в мире выросло с 13 млн до 82 млн человек, т. е. в 6 раз. В 2001/2002 учебном году из 1100 тыс. выпускников средних школ России в вузы поступили более 1 млн. С точки зрения социальной справедливости, равенства прав это факт отрадный. Но в то же время абсурдный, ибо обессмысливает понятие «высшее образование».

Во-первых, к высшим формам интеллектуальной деятельности способен далеко не каждый человек. Резкое возрастание числа людей с дипломом о высшем образовании вовсе не свидетельствует о том, что интеллектуальный потенциал общества растет в той же пропорции. Диплом о высшем образовании сегодня еще вовсе не свидетельство того, что перед вами человек, завершивший образование (даже профессиональное), которое можно оценивать в категориях «совершенное», «превосходное», т. е. именно

высшего класса. Встал вопрос о том, а что же такое высшее образование?

Во-вторых, средняя школа вовсе не нацелена на то, чтобы готовить всех своих выпускников для поступления в вузы. Качество обучения в российских школах в последнем десятилетии значительно снизилось. Это значит, что соответственно снизилось *качество «исходного материала»* на «входе» в вузы, усложнился и затруднился учебный процесс, а в конечном счете снизилось *качество выпускаемых специалистов*. И это еще более усугубляет вопрос о том, *насколько высшее образование является высшим по существу, а не по названию*.

Понятие «высшее образование» изменяется в зависимости от социально-экономических, политических, культурных и многих других условий. Это ясно. Как трактовать его в нынешней общемировой ситуации? Обратимся к документам ЮНЕСКО.

В преамбуле «Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры», принятой ЮНЕСКО в октябре 1998 года, говорится: «Под высшим образованием понимаются все виды учебных курсов подготовки или переподготовки для научных исследований на послесреднем уровне, предоставляемых университетами или другими учебными заведениями, которые признаны в качестве учебных заведений высшего образования компетентными государственными властями» (определение, утвержденное Генеральной конференцией ЮНЕСКО на ее 27-й сессии в ноябре 1993 года в Рекомендации о признании учебных курсов и свидетельств о высшем образовании).

Определение универсальное, употребимое в любой стране, и этим удобное. Но в нем не содержится ответа на вопрос, каким должно быть *высшее* образование в условиях, когда мир находится на грани катастрофы. Между тем именно с помощью высшего образования в каждой из стран должен быть создан новый высший слой общества (духовный, политический, деловой), который был бы в состоянии в полной мере осознать глобальные угрозы человечеству и его стране, с тем чтобы принимать адекватные этим вызовам политические и управленческие решения.

Главное противоречие современности состоит в том, что индивидуальное и общественное сознание не в состоянии даже адап-

тироваться к быстро меняющемуся и усложняющемуся миру, тем более управлять им. *Кризис человечества — это кризис управления*. В структурах всех ветвей власти на всех уровнях управления налицо избыточное количество «специалистов» разных профессий и явный дефицит людей подлинно образованных — способных соизмерять свои личные цели и интересы с общими целями и интересами, умеющих абстрагироваться: переходить от частного, и особенного к общему и глобальному. Иначе говоря, способных мыслить стратегически.

Но откуда взяться такому качеству у лидеров, если современное образование и не ставит задачу поднять личность к «общему» и «широкому», а наоборот — направляет ум к «частному» и «узкому»? Если государственный образовательный стандарт, например в России, определяет *минимум* знаний, умений и навыков, которыми должен овладеть студент за пять лет обучения в объеме от 8 до 9 с лишним тысяч учебных часов (в зависимости от специальности) по пяти циклам (социально-гуманитарному, естественно-научному, общепрофессиональному, специальным дисциплинам, специализациям и факультативам)? Если высшее образование стало доступно всем, в том числе людям с низшим уровнем умственных способностей? Уже говорилось: за последние тридцать лет прошлого столетия количество студентов в мире выросло в 6 раз; в России около 90% выпускников школ поступают в вузы. Массовизация высшего образования привела к утрате им целого ряда существенных свойств, которые определяли его как высшее. Сегодня высшее образование не является «редким», «максимально возможным», «совершенным», не свидетельствует о принадлежности человека к «возвышенному» и «прекрасному», не является ключом в «высший свет» и к занятию высших должностей. Но если это так, то следует ли далее именовать такое образование высшим? Назовем его «высоким» и будем думать о том, что такое «высшее» образование в эпоху, когда человечество находится в небывало сложном и опасном положении и когда, следовательно, небывало тонким, умным, осмотрительным и ответственным должно быть управление не только странами и миром, но и отдельными компаниями, государственными, политическими и общественными структурами, отраслями и регио-

нами, изменениями и кризисами, международными организациями.

О том, как велика роль лидера (руководителя), известно давно. Еще в Евангелии от Матфея было сказано: «Если слепой ведет слепого, то оба упадут в яму» (Мф 15:14). Те, кто сегодня занимается частным бизнесом, это прекрасно понимают. Кадры, поставляемые нынешним высшим образованием, удовлетворяют далеко не всех и не в полной мере. Крупные компании создают собственные образовательные структуры, которые доучивают и переучивают сотрудников или активно участвуют в реализации университетских программ для своих целей. Американские корпорации выделяют около 15 млрд долларов на обучение будущих руководителей и на оплату получаемых ими консультаций. Во всех развитых странах действуют курсы М. В. А. (Master of business administration).

Но это — сфера бизнеса, который создает такое образование, отвечающее его сиюминутным нуждам, далеко не всегда совпадающим со стратегическими интересами общества, а нередко противоречащим им. Но именно отсюда, из сферы бизнеса, как правило, рекрутируются чиновники в высшие эшелоны власти. Достаточно посмотреть на состав российского правительства, чтобы понять, в чьих интересах оно действует. Этих людей уже не отправишь на курсы, не переучишь. Они — у руля, правят и убеждены, что делают это хорошо...

Теперь представим, что и далее высшее образование становится все более массовым и все более узкоспециальным, а социальные процессы — все более сложными и динамичными. Думать иначе пока нет никаких оснований. Это значит, что степень неосознанности и, следовательно, абсурда происходящего будет нарастать. Выход?

Вскоре и неизбежно особо ценными в обществе, в сфере политики, бизнеса, СМИ должны стать люди широко образованные, понимающие происходящее на уровне глубинных смыслов, сущностей, способные вносить эти смыслы в свою деятельность, а не обессмысливать ее. Высшее образование должно «производить» таких людей в достаточном количестве. Но как ему выбиться из колеи «массовизации» и, значит, снижения качества? Из колеи

специализации и, значит, служения только потребностям рынка, интересам частных фирм, которые озабочены исключительно прибылью, но никак не глобальными проблемами? Такое образование делает все, чтобы все шло по схеме «как было».

Возможно, надо увеличивать сроки обучения в вузе. Но вероятней всего, на мой взгляд, организовать при вузах «университетские» и «академические» курсы, на которых в течение еще одного учебного года наиболее способных выпускников обучали бы тем предметам, которые не укладываются в традиционный госстандарт, которые дают воистину «образование XXI века». «Подъем к общему» — вот суть этого образования, делающего человека подлинно духовным существом.

Глава 5
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ РЕВОЛЮЦИЯ?..

Вернемся к «Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры», принятой ЮНЕСКО в октябре 1998 года в Париже. В ней говорится о том, что в связи с необходимостью «культурного, социально-экономического и экологического устойчивого развития человека, сообществ и наций» перед самим высшим образованием встают грандиозные задачи, требующие его *самого радикального преобразования и обновления*, подвергать которым его *еще никогда* не приходилось, с тем чтобы наше общество, которое переживает глубокий кризис ценностей, могло выйти за рамки чисто экономических соображений и воспринять более глубокие аспекты нравственности и духовности. «Обновление...» «Самое радикальное преобразование...» «Еще никогда...» Все эти слова составляют смысл одного хорошо известного слова — «революция», т. е. «поворот, переворот, резкий всплеск, бурные возмущения движения, интервал взрывообразной активности какого-либо явления, в процессе и в результате которого оно изменяет свои качественные, сущностные, целостные определенности. Революция — ключевое понятие теорий развития природы, общества, человека, познания, означающее „скачок“, прерыв постепенности в изменениях, пре-

образование сути, смену оснований и системного характера предмета в целом... В отличие от реформы революция есть наиболее концентрированное, максимально быстрое и глубокое обновление явления, открывающее ему небывалые до этого возможности самоосуществления, самобытия». С событий конца XVIII века во Франции современное понимание революции представляет собой «резкие прорывы, радикальные перевороты, глубоко отделяющие предшествующее как старое, отжившее от текущего и будущего как нового, расцветающего настоящего. „Революция“ сопрягается с идеями прогресса, развития...»[1]

Столь долгое цитирование новейшего философского словаря объясняется тем, что в последние годы в России слово «революция» наполнилось исключительно негативным смыслом. Это легко объяснимо: шла и продолжается борьба с социалистическим прошлым нашей страны, поэтому «реформаторам» надо было дискредитировать практически все, что связано с ним: имена ключевых фигур и героев, события, явления, факты истории, теории и понятия, среди которых понятие «революция» — ключевое: все началось с Великой Октябрьской социалистической революции. Широкое хождение получили взгляды и концепции революции, представляющие ее как форму отклоняющегося поведения людей, как взрыв «бесноватых масс», которые разрушают устоявшийся ход вещей, дисциплину и порядок приобретенной цивилизованности, в результате чего происходят грандиозные разрушения, общество отбрасывается назад, а у власти оказываются деспоты и тираны. Определенные (и немалые) основания для таких суждений русская революция и история СССР, конечно, дают. При этом, однако, почему-то забываются английская революция и Кромвель, французская революция и Робеспьер, пролившие море крови, на которой взошли и зиждятся английский парламентаризм и французское правовое государство, гражданское общество. Иногда я думаю, сколько же всего успела за 70 лет создать русская революция, если нынешние «реформаторы» за 10 лет не могут разрушить построенное, разворовать нажитое? Но это отдельная тема.

[1] Новая философская энциклопедия. М., 2001. Т. 3. С. 429.

В данном случае речь идет не о политической революции, не о классовой борьбе. Революции бывают в физике, химии, науке вообще, философии, моде, технике и культуре. Мы говорим о революции, схожей по сути с научной (Т. Кун).

В чем же революционность перемен, которые, на мой взгляд, должны произойти в образовании? Прежде всего, необходима разработка новой образовательной парадигмы, появление которой само по себе есть революция во взглядах на образование и предвестие образовательной революции на практике.

Новая образовательная парадигма должна включать в себя несколько основных идей и подходов. Назову некоторые из них:

— новый взгляд на миссию образования в XXI веке;

— новый взгляд на предмет и конечные цели образования;

— новый взгляд на уровни образования;

— новый взгляд на роль социально-гуманитарного знания;

— новый взгляд на учебные задачи и средства решения этих задач.

Перечень можно продолжить. Но я остановлюсь только на этих, и то не на всех, проблемах, составляющих теоретический базис образования. Они представляются мне самыми важными: без фундаментальной философской, теоретической основы не могут быть решены ни проблемы педагогической практики, ни общественные проблемы в целом. Мы так и будем без конца разбираться в вопросах педагогической рутины, споря о частностях и мелочах. Мы так и будем жить средневековым мифом о болване и лентяе ученике (студенте) и его мудром наставнике (учителе, преподавателе, вещающем сакральные истины), хотя понимаем, что сегодня многие ученики могут многому научить многих своих учителей. Та же проблема качества образования, о котором сегодня столько говорится, не может найти удовлетворительного решения в рамках действующей концепции образования.

Сегодня в России, как и в других странах, одни говорят, что образование находится в глубочайшем кризисе и впереди только тьма, другие убеждены, что оно — единственная сфера, не потерявшая своих потенций, более того, уже достигшая в новых условиях новых высот, и впереди у него — светлый путь. Российское образование стало полем идеологических и политических битв,

в которых каждая из противоборствующих сторон находит и использует свою артиллерию фактов, свою правду.

«Левая» правда: разрушена система бесплатного единого обязательного среднего образования, обеспечившая СССР небывалый расцвет науки, техники, изящных искусств. В результате вне систематического образования оказались миллионы детей и подростков, юношей и девушек. По стране бродят миллионы беспризорных детей, которые ежедневно пополняют криминальные общности, заражаются СПИДом, венерическими болезнями, становятся неизлечимыми наркоманами. В школах катастрофически не хватает учителей, тем более квалифицированных. Полный разброд царит в учебных программах, в бесчисленных гимназиях, колледжах, лицеях, авторских школах, что окончательно подрывает идею и возможность обеспечить единый высокий уровень допрофессионального, общекультурного обучения и воспитания. Большинство вузов еле-еле дотягивает до уровня наукоемкой высшей профессиональной школы, доводя своих выпускников лишь до первичного овладения профессиональными знаниями, умениями и навыками, что превращает их в усовершенствованные техникумы. У вузов и школ любой ступени, любой формы и любой профессиональной ориентации почти полностью утрачена функция воспитания. Средства массовой информации обрушили на детей и подростков потоки насилия, секса, явной и неявной рекламы наркотического кайфа, смакования самых отвратительных преступлений против личности. И все это — правда.

«Правая» правда: во всех регионах страны школы всех ступеней и форм продолжают работать в продуктивном режиме (сравните с заводами, фабриками, сельским хозяйством, предприятиями ВПК). Подавляющее большинство учителей, несмотря на систематические и многомесячные нарушения их конституционного права на оплату труда, по-прежнему честно и добросовестно занимаются с детьми не только на уроках, но и во внеурочное время. В стране успешно действует движение инновационных школ, проводятся ежегодные конкурсы школ на звание «Экспериментальная площадка Российской Федерации», в которых участвуют сотни педагогических и детских коллекти-

вов. В вузах резко увеличились конкурсы абитуриентов. Уровень подготовки во многих из них значительно выше старого среднестатистического. Массовое стремление получить высшее образование — показатель (в том числе) успешности образования, приобретаемого детьми в средней школе. Все это говорит об обилии и мощном потенциале свежих и радикально новых, перспективных педагогических идей и успешности их практического воплощения. Если это — кризис, то что тогда назвать началом преодоления того глубокого кризиса нашей школы, в который она медленно, но верно сползала в последние два десятилетия господства бюрократической партийной олигархии и, наконец, достигнув которого, она стала загнивать, что называется на корню?! И это все — тоже правда.

Как совместить эти две противоборствующие правды? Сделать это никак нельзя: они несовместимы точно так же, как несовместимы тезис и антитезис. Но можно и нужно найти ту третью правду, что стала бы осознанием единого основания двух первых. Она — в новой парадигме развития общества sustainable development, которая предполагает изжитие многих социальных проблем в принципе, в то время как нынешняя парадигма имеет в виду их врачевание. То есть борьбу с проблемами (следствиями), которые сама порождает в силу неустранимости причин. Новая образовательная парадигма вызывается к жизни необходимостью и неизбежностью перехода человечества на другой путь развития. Она не заменяет старую, а вытесняет по мере своего развития.

В отличие от двух названных правд, взятых из жизни, из истории и наличествующей действительности, третью правду надо сконструировать мысленно, теоретически.

1. О новой миссии образования

Подлинное образование должно служить формированию всестороннего и глубокого взгляда на мир, понимания смыслов и сущностей фундаментальных основ и процессов. *Действительно образованный человек* — тот, кто приобщился к единству всех областей знаний и взаимоотношениям между ними, который видит

и понимает картину мира в целом, а не только ее фрагменты. Такие люди прежде существовали в единичных экземплярах. Редки они и сегодня. Но их критическая масса должна возрастать.

Фантастический прирост объемов знания, дифференциация наук, произошедшие в XX веке, привели к тому, что если человек не сосредоточивается на той или иной области знания, то ему невозможно уследить за его дальнейшим приростом, за новыми научными достижениями и открытиями, он отстает от них, теряет квалификацию. Сегодня нет физики в единственном числе, а есть множество «физик» — полупроводников, моря, Земли, плазмы, элементарных частиц. То же самое произошло с химией, математикой, биологией. Сегодня нет знания, а есть множество знаний, добываемых множеством наук. Сегодня еще говорят «образованный человек», но имеют в виду человека «знающего». XX век стал веком специализации в образовании. Таково следствие научно-технического прогресса, которому нельзя не радоваться, ибо оно принесло множество положительных перемен и благ в жизни человека.

Но все более узкая специализация на протяжении многих десятилетий неизбежно привела к тому, что в неимоверно усложнившемся мире стало совсем мало людей, имеющих *внятное мировоззрение*, размышляющих об *общих смыслах бытия и общих целях* развития страны, в которой они живут, не говоря о судьбе человечества. Полагая себя истинными католиками, православными, буддистами или иудеями, множество людей на самом деле служат мамоне — своему желудку, деньгам, прибыли, ради которых идут на самые тяжкие грехи — грабежи, разбои, войны. Их вовсе не волнует судьба их души, куда попадут они после смерти — в ад или в рай. Общие цели своего народа и будущее человечества они без колебания приносят сиюминутным экономическим и политическим выгодам.

«Жить надо здесь и сейчас» — такое простое толкование жизни и стало действительным мировоззрением огромного множества людей, строивших и создавших общество под названием «капитализм». «Массовый человек» вообще, а современный человек тем более не отягощен особо знанием об основах бытия по многим причинам. Даже если отбросить факторы нелюбознательности, от-

сутствия интереса к абстрактным вопросам и способности к постижению высших истин, все равно нельзя не принять во внимание два объективных обстоятельства: в детском и юношеском возрасте фундаментальные истины слишком сложны для понимания, а тем, кто продолжает свое профессиональное образование, на эти предметы в учебных программах выделяется совсем немного времени, они находятся под прессом специализации. Не постигнув основ мировоззрения в раннем возрасте, большинство людей проживает жизнь с детским и юношеским взглядом на мир. Доминирующим в их понимании окружающей действительности становится ближайший круг практических вопросов труда и быта и ответов на них, которые предлагают им СМИ и специальная литература, а также собственный жизненный опыт.

В конечном счете подавляющее большинство людей оказывается либо в сетях той или иной религии, либо в объятиях той или иной идеологии, которые не требуют мучительных размышлений о фундаментальных вопросах бытия, а предлагают сумму готовых ответов (догм и мифов), с помощью которых рисуется «единственно верная и незыблемая» картина мира. Таким образом, на протяжении всей истории, находясь в едином земном пространстве, человечество существует в параллельных и часто враждебных мирах, ибо не сходящимися, противостоящими друг другу являются картины мира (категории, понятия, образы, их сущности), закрепленные в языке, мышлении, сознании и характере не только отдельных людей, но и целых народов.

Но если парадигма общественного развития начинает строиться на основе понимания движения (истории) как не только механического, линейного перемещения в пространстве, но включает в себя фактор времени и возможность многовариантности, то по той же самой схеме должна строиться и наука, которая, с одной стороны, отражает происходящее, с другой — открывает новые пути движения. Появление теории «научных революций» свидетельствует о том, что такое понимание мира распространяется все шире. Образование не может игнорировать такой подход по той простой причине, что оно — часть действительности, основной механизм трансляции добываемых наукой знаний к практике через их внедрение в сознание сменяющих друг друга человеческих по-

колений: работников, родителей, граждан своих государств и «граждан мирового сообщества».

Если сегодняшняя парадигма образования реализует в основном механистический (линейный, предопределенный) характер развития общества и науки, строится на принципах оптимизации, интенсификации, унификации учебного процесса, типизации и стандартизации учебных планов и программ, ориентируется прежде всего *на потребности экономики*, развитие технократического и технологического сознания человека, практически оставляя в стороне эмоционально-чувственную, нравственную сторону структуры личности, то новая парадигма вбирает в себя идеи, согласно которым движение — это самодвижение, в котором нет той заведомой предопределенности, ожидаемой постепенности и законченности, присущих механическому движению. Это коренным образом меняет картину мира. Социальный процесс оказывается множественным (плюралистичным), т. е. состоящим из многих принципиально различных, независимых и несводимых друг к другу первоначал и сущностей. Нормальное развитие общества происходит при условии разнообразия политических, религиозных, экономических и других взглядов, деятельности общественных организаций, партий и т. п.

Таким образом, образование уже не может ограничиться только тем, что транслирует знания, отражающие опыт прошлого. Человек начинает жить в ситуации неопределенности. Наука не успевает получить полное знание о всех сторонах действительности, и, следовательно, образование не может его дать. Мир становится не только менее определенным в настоящем, но и менее предсказуемым. Сознание человека разбалансировано. Чтобы человек чувствовал себя уравновешенным психологически в пространстве, был спокойным и уверенным, он должен опираться в своем сознании на все три временные опоры: прошлое, настоящее и будущее, которые должны быть определенными сами по себе. Отсутствие одной из опор, скажем, истории, вызывает в нем ощущение, что он не имеет корней, не знает, кто он (проблема самоидентификации). По-другому, но не менее тяжело и остро переживается неопределенность будущего. Человек теряет себя. То же происходит и с целыми поколениями, которые не понимают, чем жить, зачем

жить, если нет корней и нет будущего. «Даже сидя на горе из золота, не уйдешь от вопроса: зачем живу?» — замечал Ф. М. Достоевский.

Как же выбраться из этой трагической противоречивости? Только актом творчества самой личности. Образованный человек — это человек, способный к творчеству. В ситуации высокой степени неопределенности и непредсказуемости мало знать и помнить, надо *понимать*, т. е. уметь *раскрывать смысл знания*, что предполагает акт творчества — «со-мыслия, со-вестия и перехода от одного к другому».

В русском языке весть — это больше, чем информация. Сомыслие — это и есть педагогическое сотрудничество, посредничество, которое должно осуществляться в зоне (в горизонте, в перспективе) ближайшего развития учащихся. Смысл современного образования — *научение творчеству*, в котором мысль и совесть, разум и эмоции составляют единый процесс приспособления к изменяющимся и неизвестным условиям таким способом, чтобы при этом действия человека не утрачивали целесообразности и поставленные цели достигались лучшим, наиболее эффективным образом.

Хочу особо акцентировать внимание читателя на проблеме понимания, ибо она, на мой взгляд, является ключевой в современном образовании.

Принято считать, что центральный пункт современности — неизмеримо возросший и продолжающий увеличиваться объем информации, что именно благодаря информации общество столь стремительно, что информация — главная ценность. Неслучайно же будущее общество определяется словом «информационное». Хотя, по-моему, это чепуха: общество изначально и всегда было информационным. Человек — существо мыслящее. С того момента, как начал мыслить, он производит не что иное, как информацию, которой обменивается благодаря тому, что обладает речью, изобрел язык как средство общения. Потом была изобретена письменность, затем — рукописная книга, за ней — печатный пресс и наборный шрифт, наконец — компьютер.

В данном случае, когда говорится об «информационном» обществе, то имеются в виду именно лавинообразно нарастающие объемы информации, невиданные ранее способы ее производства,

хранения, обработки и передачи. И это трактуется многими как благо. Однозначно. Слишком однозначно!

Количество (в данном случае — объем), как всем известно, находится в диалектическом, т. е. противоречивом, единстве с качеством. Эту противоречивость, возникающую из количества информации, при желании можно обнаружить без труда.

Избыточность информации ведет к тому, что человек, будучи не в состоянии усвоить ее растущие объемы (в силу ограниченного объема памяти, физических возможностей), включает защитные механизмы своего организма. Сознательно или бессознательно он «бежит» от информации или ограничивает ее потребление, начинает относиться к ней избирательно (читать не все подряд, смотреть только нужные на его взгляд телепередачи). Некоторые просто не покупают телевизор. Хотя основная масса больна телеманией — болезнью совсем не безвредной для здоровья человека и общества, виртуальная действительность заменяет им реальную. Пассивность населения в немалой степени объясняется тем, что люди расходуют свои эмоции и психический потенциал и «устают» в процессе сочувствия, сопереживания, соучастия с героями разного рода телепередач, как бы протестуя, как бы действуя и как бы борясь и воюя вместе с ними. Таков первый срез негативных последствий нынешнего уровня информатизации общества.

Из огромного количества информации только часть (и никто не скажет, большая или малая) является практически полезной, позитивной, может быть использована в деятельности человека в целях созидания и прогресса. Такая информация обретает статус знания и становится основой обучения. А ложная информация? А ошибочная? Она не просто засоряет сознание людей, но и дезориентирует, дерегулирует их деятельность. История знает, что с помощью ложных идей, знаний и органов пропаганды в XX веке заблуждались не просто люди, но целые народы.

Скорость общественных перемен, вызванных информационным бумом, крайняя противоречивость, фрагментарность, смесь правдивой и недостоверной информации чрезвычайно *усложнили* картину мира. Дело не только в том, что наше сознание *не успевает* за событиями и явлениями. Их калейдоскоп действует ско-

рее на нервы. Мы не в состоянии адаптироваться к этой скорости, осознать эту сложность нашим умом. *Мы не понимаем (в лучшем случае понимаем не вполне), что происходит. А раз не понимаем, то и не можем управлять происходящим.*

Между тем понимание — важнейшее звено эффективной деятельности. Именно понимание определяет возможность человека действовать и последствия этой деятельности. Развитие, созидание и эффективность есть только там, где есть понимание. Понимание физических и химических процессов. Понимание смысла чисел и их взаимодействия. Понимание законов развития общества. Понимание норм права. Понимание текстов. Понимание проблем. Понимание знаний. Понимание отношений. Понимание другого человека.

Понимание по своему характеру социально. Без понимания невозможно доверие, а без доверия — эффективное сотрудничество. Человечество не сумеет развязать тот смертельный узел, в который сплелись его отношения, если не перейдет на принципиально иной уровень доверия между странами и народами, что предполагает принципиально новый уровень понимания происходящего и взаимопонимания.

Именно этим и объясняется включение понимания в предметную область образования, хотя можно сказать, что в этом нет ничего нового: проблема понимания занимает ум человека с древних времен[1]. Но ведь еще недавно казалось, что проблема эта ста-

[1] В Древней Греции истолкование «языка богов», непостижимого для простых смертных, было прерогативой неких «посредников» между богами и людьми. Таковыми, например, были Ирида — богиня Радуги, Гермес — наставник пастухов и бродячих торговцев, покровитель плодородия, бог Удачи. Платон считал, что истолкователями богов являются поэты. Затем догматы веры стали растолковывать богословы и монахи, обученные грамоте. Потом родилась герменевтика как искусство и теория интерпретации непонятного и искаженного, объяснения смысла «чужого» языка или знака. Имя Гермеса это учение получило не случайно: первоначально Гермес выступал как бог, указующий путь. Дорожные указатели — гермы — имели фаллическое изображение, и в этом также был свой смысл. Дело в том, что уже на стадии мифологического осмысления действительности «понять» означало связать воедино два противоположных начала, а сама противоположность этих начал, продуктивный характер их воссоединения мифологически воплощались в актах зачатия и рождения. Сущность «понимания» отражена и в библейской легенде о древе познания добра и зла, плоды которого одновременно животворны и губительны.

новится достоянием истории науковедения. Мы все чаще говорим «знаю» вместо «понимаю». Но чувство понимания — еще не подлинное понимание. Хотя доподлинное понимание невозможно только умом.

Если способность создавать тексты и творить новые смыслы признается за немногими, а наиболее выдающихся творцов она выделяет в разряд уникальных личностей, чьи имена становятся достоянием истории, то способность понимать не считается исключительной. Понимать, хотя и в разной мере, может все-таки практически любой здоровый человек. Способность понимать можно развивать; навыки и умение понимать можно сформировать обучением, воспитанием, тренировкой с помощью специальных знаний и приемов. Это и побуждает меня поставить вопрос о включении герменевтики (основ понимания) в разряд обязательных для изучения дисциплин теми, кто учит и собирается учить, руководить людьми или управлять процессами.

Важно понять: дело не в том, что «кто-то» вдруг вознамерился превратить каждого человека в творческую личность. Такая задача практически неосуществима. Человек бежит не только от свободы, которая возлагает ответственность, но также от знаний и творчества. Творчество — это тяжелейший труд свободной личности. К творчеству *каждый* не только не расположен, но и не способен, поскольку оно предполагает известную природную одаренность, оригинальность мышления, высокую интуитивность, фантазию, а также сильную духовную и нравственную мотивацию, хотение и воление творить. Творческий человек выделяется из ряда себе подобных тем, что способен решать одинаковые по сложности для него и других задачи за то же или более короткое время с более высоким качеством. В сегодняшнем понимании «творческая личность» — это исключение. Такие люди составляют так называемую интеллектуальную и духовную элиту общества. Можно ли в таком случае говорить о творчестве как явлении массовом? Можно ли ставить перед образованием задачи формирования творческой личности? Конечно, в ее решении есть некоторые ограничения, и они определяются уровнем умственных способностей человека, данных ему от рождения. Речь, разумеется, идет об уровнях творческих способностей.

Ставить такую задачу в принципе позволяет то обстоятельство, что творчество представляет собой аспект развития личности, что творческие способности могут развиваться от менее высокого к более высокому уровню. И это не только интеллект, но — непременно! — эмоционально-волевая, духовно-нравственная стороны личности. Непременно — в единстве. Кроме того (а может, прежде всего), выдвижение такой задачи — не благое пожелание и чей-то субъективный замысел; это — императив объективной реальности, вставший в ходе развития человечества. Чтобы противостоять растущим неопределенности и непредсказуемости, неимоверно усложняющим жизнь и порождающим массу неожиданных, нетривиальных задач, общество должно сознательно наращивать и иметь необходимую и достаточную *критическую массу творческих личностей*. Именно массу, исчисляемую многими сотнями миллионов человек. Для этих целей и было когда-то придумано такое средство, как образование. В разные времена оно решало соответствующие им задачи. Теперь они предстали в качественно новом виде. Как их решить — другое дело. Но решать необходимо и придется.

Поэтому и возникают *новый идеал (парадигма) науки и образования*, в центре которых — человек в его полномасштабном измерении (тело, ум, эмоции, душа), а также окружающая его среда, как естественно-природная, так и созданная самим человеком — вещная и социальная. Поэтому мы и говорим, что продукт образования в нынешних условиях — это не специалист, пусть даже высококачественный, а человек — знающий, понимающий, умеющий, культурный и гуманный. Человек человеческий, человечный. Поэтому мы и говорим, что если специалист создается обучением, то человек — только образованием, т. е. обучением и воспитанием. Поэтому мы и говорим о том, что только «чистый разум», только естествознание, экономизм и технократизм, будучи не в состоянии образовать полноценного человека, должны быть существенно дополнены знанием и пониманием гуманитарно-социальных проблем и прежде всего тех, которые угрожают самому физическому существованию человека и человечества.

В нынешней ситуации образование имеет *спасительный характер*, и в этом смысле оно должно носить *упреждающий, опере-*

жающий характер, способствовать конструированию и строительству новой реальности, исключая из нее параллельно неудовлетворяющие, устаревшие, тормозящие, опасные и угрожающие элементы бытия. Вытесняя и замещая их.

Итак, подчеркнем основное отличие прежней (действующей) концепции образования от его новой парадигмы. Это отличие заключается в том, что если прежняя парадигма *в своей основе* и содержании была научно-технократической, то новая по своему содержанию является *прежде всего гуманитарной*.

Это различие не следует понимать таким образом, что точные науки и естествознание теряют свою ценность, что социально-гуманитарное знание вытесняет их и тем более заменяет. Нелепая мысль. Просто этот вид знания (о человеке, культуре, обществе, бытии, сознании, политике, истории) начинает занимать и со временем займет подобающее ему место и роль в сознании личности и общества, их развитии, которых он был лишен в пору излишнего преувеличения роли естествознания. Сегодня стоит вопрос о равноправии и равнозначности этих двух видов знания, а не о превосходстве одного над другим; об их синтезе.

Как говорится во «Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры», принятой в Париже в октябре 1998 года, в плане долгосрочной ориентации «адекватность высшего образования следует оценивать с точки зрения того, насколько деятельность высших учебных заведений отвечает ожиданиям *общества*. Для этого необходимы этические нормы, политическая беспристрастность, критический подход и, наряду с этим, более высокая степень актуальности по отношению к *проблемам общества* и миру труда, причем долгосрочная ориентация должна основываться на социетальных целях и потребностях, включая уважение культур и охрану окружающей среды. Задача состоит в том, чтобы обеспечить доступ как к широкому общему, так и специальному образованию, нацеленному на конкретную профессиональную деятельность, зачастую междисциплинарному по своему характеру, уделяя пристальное внимание навыкам и способностям, поскольку оба эти вида образования готовят *человека* (не просто специалиста! — *И. И.*) *к жизни* в различных меняющихся условиях и к тому, чтобы он мог менять вид своих занятий.

Высшее образование должно укреплять свои функции, связанные со *служением обществу* (а не „прежде всего" экономике. — *И. И.*), в особенности свою деятельность по борьбе с нищетой, нетерпимостью, насилием, неграмотностью, голодом, ухудшением окружающей среды и болезнями, главным образом путем применения междисциплинарного и трансдисциплинарного подхода к анализу проблем и вопросов.

Высшее образование должно вносить более активный вклад в развитие всей системы образования, в частности путем совершенствования педагогического образования, разработки учебных программ и исследований в этой области.

В конечном счете целью высшего образования должно быть создание нового общества, не знающего насилия и эксплуатации, члены которого высоко и всесторонне развиты, полны энтузиазма, руководствуются любовью к человечеству и мудростью» [1].

Могут сказать, что и вчера гуманитарным (человеческим) проблемам уделялось немало внимания. И это так. Беда была и состоит в том, что гуманитарные проблемы интерпретировались и решались технократами — людьми особого склада ума, формально-логического мышления, высокомерно и пренебрежительно относящимися к наукам, именующимся общественными. Говоря о человеке и обществе, они осмысливали их в своих категориях и понятиях, с «высоты» технократизма. Известно, что представление о любой вещи или явлении зависит от той точки зрения, с которой мы их наблюдаем. Качество понимания зависит от качества познающего субъекта, его внутреннего субъективного мира. Можно ли всерьез принимать рассуждения о человеке и обществе «специалиста», философски неподготовленного, не знающего и не любящего историю, не имеющего понятий о социологии, психологии? Реальность и ее частности могут отразиться в сознании человека лишь в той мере, в какой в этом сознании уже существует некий запас общих знаний и представлений, на фоне которых эта реальность проявляется. В той мере, в какой человек способен мыслить, переживать, воображать вообще, насколько он хочет ее постичь. Глубина понимания соразмерна воле

[1] Alma mater. Вестник высшей школы. 1999. № 3. С. 32. Курсив мой. — *И. И.*

и смыслу. Гуманитарное знание — это состоявшееся переживание, сочувствование, и в этом смысле оно всегда имеет личностную окраску, персонифицировано. Нам всем дана одна и та же действительность, но одни стараются понять происходящее как можно лучше, полнее, а другие бегут от свободы, от информации, от знаний: «не хочу видеть», «не хочу слышать», «не хочу знать», «не хочу понимать».

Множественность международных конфликтов в человеческих отношениях в обществе и межличностных обусловлена ограниченностью тех, кто вступает в них, скудностью их мировоззрения и миропонимания. Из сознания тех, кто принимает решения, исключено представление о многообразии мира и возможности вариативного толкования этого многообразия. Непонимание — основа нетерпимости и категоричности. Между тем мы нуждаемся в смягчении нравов и широте взглядов. Гуманитарно образованный человек снисходительней к оппоненту. На пути к устойчивому развитию *гуманитарное знание способно во многих случаях выполнить посредническую миссию* между приверженцами разных мировоззрений, религий, идеологий. Чем больше объем гуманитарного знания в общественном сознании, тем мягче и сговорчивее станет оно по всем линиям: между нациями и народами, расами и культурами, богатыми и бедными, полами и поколениями. Преодоление естественных и искусственных различий между этими сообществами, взаимная притирка невозможны без параллельно идущего очеловечивания общественных отношений — без их гуманитаризации. Именно на этом пути возможны перемены: от состояния конкурентных, взаимоисключающих взглядов на культуру и историю к осознанной кооперации, кооперационной истории.

2. О предметности образовательной деятельности

Вопрос «чему обучать?» — ключевой. Ибо что и как человек знает, то и так он претворяет. «Чему учили, то и получили» — так можно ответить на вопросы: почему происходящее столь парадок-

сально и абсурдно? почему человечество оказалось на краю катастрофы? Не оказалось, а само себя поставило с помощью той системы знаний и образования, цели и содержание которой оно себе определяло.

Особенно интересен в этом смысле тот подход, который отстаивала педагогика XX века. Именно в этом столетии развитие человечества достигло своей крайней противоречивости, кризисности, катастрофичности. Именно в эти годы темпы развития общества достигли такой скорости, что ни личное, ни общественное сознание стало не в состоянии адаптироваться к переменам и управлять ими. Именно та парадигма развития, которая властвовала в этом веке, признана абсолютно непригодной для дальнейшего использования и подлежит скорейшей замене на новую.

Общество формировало такой тип образования, ставило перед ним такие цели, которые способствовали именно такому успешному (в рамках данной парадигмы) развитию, образовывало таких Родителей, Граждан и Работников, которые в большинстве понимали смысл жизни и жизненный успех как обладание прежде всего деньгами, властью и потреблением.

Что же требовалось от образования прежде всего? Что являлось (и является поныне) господствующим определением образовательной деятельности? Иначе говоря, что́ и во что́ по существующим понятиям должно быть преобразовано (развито) усилиями учителя и преподавателя в учащемся школы и студенте вуза, дабы это новое что́ устроило общество в целом, экономику или какую-то сферу жизнедеятельности в частности? Уже давно декларировано и по умолчанию принято считать предметом образовательной деятельности не что иное, как знания, умения, навыки (ЗУН) учащихся. Кто бы и что бы сегодня ни писал об образовании (общем или профессиональном), какие бы новаторские идеи ни высказывал, неизменяемой частью достижения новых и новейших целей остается ЗУН. В прошлом веке ЗУН был и остается пока неприкасаемым. Воспроизводство социума происходит на основе триады, которую реализует образование:

— уровень грамотности, необходимый в данный момент в данных видах работ;

— знание основ тех наук, которые непосредственно могут быть использованы в той или иной сфере практики и производства;

— умения и навыки в рамках приобретенной специальности, позволяющие реализовывать полученные знания.

Успех педагога определяется тем, насколько прочно освоен предложенный объем знаний, умений и навыков.

Но вот стало ясно, что царствовавшая три столетия парадигма развития общества и вытекающая из нее (определяемая ею) прежняя образовательная парадигма исчерпали себя.

Что стало ныне *ключевой* задачей общества и образования в XXI веке? При сохранении всех традиционных составляющих предмет образования (ЗУН) — это, на мой взгляд, деятельность по устранению угрозы гибели человечества. Это новый компонент (объем) обязательного знания каждого человека. Если это так, то условием эффективности этой деятельности является не просто знание об этой опасности (это само собой), но ее осознание, понимание того, что́, когда и ка́к надо делать, чтобы ее устранить; чего недопустимо делать ни при каких случаях, дабы не усугубить ситуацию, не перейти последнюю черту безопасности, не сорваться в фазу неуправляемого самоуничтожения, когда не помогут уже никакие усилия. С учетом тех метаморфоз, которые происходили со знанием, особенно в XX веке (пренебрежение фундаментальными знаниями в пользу специализации и связанной с этим фрагментацией сознания; доминирование естественно-научного знания над гуманитарным; распространение ложного знания и мифологизация сознания; рост объемов информации — практически полезного знания — и увеличение доступа к знаниям и образованию благодаря новым информационным технологиям, резко обострившим проблему качества образования), на мой взгляд, ключевым пунктом обучения становится *степень* овладения знанием, *глубина понимания*.

Таким образом, в предметной области образования выявляются две особые зоны: *зона понимания* того, что надо делать *во избежание катастрофы* человечества, и *зона специальных знаний, умений и навыков*, которыми должны владеть люди, чтобы осуществлять деятельность того или иного рода. В этом смысле

в структуре знаменитой триады (ЗУН) должно кое-что измениться. Образование — это:

— формирование у обучающегося общей картины мира, в которой особый акцент делается на глобалистику как на одну из основных наук о современном мире;

— усвоение некоторой системы знаний, которая (по уговору) считается необходимой и достаточной для того, чтобы сказать, что человек имеет образование соответствующего уровня;

— достижение понимания смыслов передаваемых знаний через создание ситуаций понимания, особенно в новых областях знания, связанных с глобалистикой;

— формирование навыков и умений;

— развитие личности с целью повышения ее творческих способностей.

Мы обязаны учить не только тому, что было и есть, а тому, что и как быть должно; учить не только сущему, но и дулжному; воссоздавать существующую структуру знаний (и, следовательно, реальности) таким образом, чтобы в нее была заложена компонента о новом устройстве общества, позволяющая ему преодолевать рассогласования в развитии и становиться шаг за шагом все более справедливым, воистину разумным, т. е. устойчивым.

Должное — предмет философии. Значит, этот предмет приобретает важнейшее значение, особенно социальная философия.

Мы должны учить тому, чего не надо делать. В этом смысле огромную роль играет история.

Мы должны учить действовать так, чтобы не усугублять ситуацию и не создавать проблем в будущем. В предмете «экономика» и «управление» должны произойти особенно большие изменения. Нельзя продолжать учить тому, что делать нельзя.

Определенные новации надо внести в предметы «психология», «социология» и др.

Конечно, сказанное — лишь самый общий подход, остов того, что подлежит обсуждению и серьезному обоснованию.

В Декларации ЮНЕСКО 1998 года говорится о необходимости привнесения в образование «нового знания». В п. 2.5 заключительного документа Конференции ЮНЕСКО в Страсбурге

(6 марта 2000 года) сказано: «В Европе как личности, так и всему обществу в целом необходимо внедрение *нового знания*.

Приведем следующие примеры этого нового знания:

— умение руководить предприятием;

— умение сотрудничать;

— способность к общению, жизни в обществе и участию в нем;

— способность к решению проблем;

— способность самостоятельно организовывать свой труд;

— способность к сотрудничеству со своими коллегами различных национальностей и уровней культуры;

— способность к использованию новых технологий (информационных);

— осведомленность в лингвистической области.

Преподавание и обучение живым языкам и иностранным культурам, а также ознакомление с основами международного взаимопонимания играют все большую роль. Все вышеупомянутые знания должны быть получены в рамках поставленных целей, квалификации, которой овладели к концу обучения, пользы от профессиональной подготовки, требований на выпускных экзаменах и теоретической и практической квалификации в целом. Сегодня признается необходимость делать упор на знания, а не на дипломы и официальные сертификаты. Таким образом, можно будет присутствовать при рождении „академий знаний“, имеющих право выдавать каждому „свидетельство об образовании“, принимая во внимание постоянную подготовку и полученные знания» [1].

На мой взгляд, приведенный перечень новых знаний крайне слабо отражает требования концепции «устойчивого развития». Поверх названного я бы поставил следующие области нового знания:

1. Глобальные проблемы человечества.

2. Устойчивое развитие: новая парадигма развития (концепция ООН).

3. Культура мира (концепция ЮНЕСКО).

4. Состояние окружающей среды (экология).

5. Современная геополитика и проблемы глобализации.

[1] Политика в области образования для демократического гражданства и социального единства. Проблемы и стратегия Европы. Париж, 2000. С. 7–8.

6. Синергетика — наука, которая во второй половине XX века начала фундаментальный пересмотр взглядов на научную рациональность в рамках «нового диалога человека с природой».

7. Основы искусства интерпретации и понимания.

8. Новая система ценностей и новая этика.

3. К новой системе ценностей

Общество должно сделать исторический выбор. Этот выбор должен быть свободен, иначе это не выбор. Но даже если наш выбор есть акт свободный, то свобода не абсолютна. Ибо кому нужен выбор случайный, а тем более ошибочный? Мы должны выбрать то, что *должны* выбрать. Необходимость должного есть ограничитель нашей свободы. А должными являются лишь те цели, которые мы признаем *ценными*. Человек стремится только к тому, что признается истинно и объективно ценным, к чему влекомы его душа и ум.

Каждый народ, каждое общество имеют свою *систему* ценностей, которую «культивируют» и из которой вырастает их *культура*. Трагедия России состоит в том, что в основе образа жизни ее народов десятилетиями лежали ценности ложные, которые провозглашались истинными и высшими: диктатура пролетариата, класс, классовая борьба, революция, национализация, государство, централизованное управление, общегосударственная планификация, однопартийная система, КПСС, преданность делу партии, единство любой ценой, вера в вождя и высшее руководство. Социализм мыслится как широчайший набор всевозможных *средств действия* без истинно сущих целей культуры и моральных ограничителей. Без ценностей, которым должны быть подчинены эти средства, а не верховенствовать над ними, не вытеснять, не подавлять и не заменять их.

Это — Свобода, Справедливость, Солидарность. Это — Гуманизм, Добро, Счастье. Это — Личность, Народ, Нация. Это — Наука, Искусство, Литература. Это — Семья и Здоровье. Это — Культура. Сегодня многое в дефиците: чистый воздух, чистые реки, товары, жилье. Но более всего не хватает духовности, мо-

ральной энергии. Недостает *человека*. Человек сократился в своих достоинствах в собственных глазах и должен быть возвышен.

Но мало изменить *внешние* материальные и социальные условия жизни и развития человека, надо изменить *внутренний* строй личности. Перестройка, о которой мы говорим, должна произойти не *над* людьми, не вокруг, а прежде всего в них самих. Нельзя освободить человека извне более, чем он свободен изнутри. Там, где плохая личность, там и плохое общество.

Система и иерархия новых ценностей — камень преткновения новой парадигмы развития и новой парадигмы образования. Во что действительно верят, что действительно ценят человек, народ, общество, то они и превращают в действительность, в свою культуру.

Общей и высшей духовной установкой общества, из которой произрастает вся система ценностей, ведущей человека к высотам самоопределения, самосознания, саморазвития, является *свобода*. Свобода, которая, по словам знаменитого русского физиолога И. П. Павлова, есть «врожденный рефлекс» всякого живого существа. Свобода, которая движет творчество и культуру. Свобода как вершина самосознания, высшее требование духа как личности, так и общенародного. Свобода, которая делает возможным диалог, дает право сказать «нет», а не только необходимость говорить «да». На постулате приоритета свободы как высшей ценности должны строиться вся иерархия и система ценностей, на которые должно быть ориентировано развитие гуманного, демократического общества и человека.

Свобода

Исходя из понимания свободы как необходимого условия для нормальной жизни, прогрессивного развития, плодотворного творчества и эффективной деятельности общества и человека, мы высказываемся за:

— свободу философских, мировоззренческих взглядов, научных и политических убеждений; плюрализм взглядов как право всех граждан на инакомыслие, исключающих в обществе наличие официальной государственной идеологии, насаждаемой помимо воли самих граждан;

— свободу *религиозных* убеждений и религиозной жизни;

— свободу вероисповедания и проповеди различных религий (христианства, мусульманства, католичества, иудаизма, буддизма и др.), охраняемую государством от неверующих и инаковерующих, равно как и свободу атеизма;

— свободу *объединений, собраний, демонстраций*, забастовок и митингов, позволяющую гражданам осуществлять право объединяться в различные партии, общественные организации, общества и движения, не выходящие за рамки закона, реализовывать право на организационный плюрализм, многопартийность;

— свободу *политической деятельности*, позволяющую каждому гражданину проявлять свою волю и действием реализовывать право участия в решении судеб страны и своего народа как в рамках организаций и объединений, так и в одиночку;

— свободу *научного* познания и научных точек зрения, которые исключают идеологический контроль за мыслью с целью получения от науки позитивно-оправдательной картины социального бытия. У науки нет руководителя, ее высшая инстанция — истина. Ученый служит истине, а не партии или государству. Там, где есть посягательство на свободу научного творчества, там нет подлинной науки;

— свободу *художественного* творчества, исключающую обслуживание политики и вкусов политических вождей. Искусство — литература, поэзия, музыка, танец, изобразительное искусство — несут цель в самих себе и, служа этой цели, в то же самое время служат эстетическим запросам народа, облагораживая и возвышая дух и нравы общества. Общества, но не политики, у которой всегда есть свои прагматические цели, резко отдаляющие ее от морали и нравственности. Народа, но не отдельного класса и его партии, ибо народ выше класса, как целое выше части. Свобода художественного творчества — это право каждой творческой личности самой определять предмет и метод художественного познания, ограничиваемое лишь рамками и требованиями личной и общественной нравственности, но не идеологией и политикой;

— свободу *общественно-культурного творчества* — печати, радио, телевидения, кино, развития *прикладных* искусств и ремесел. Искусство и творчество — удел не только высокоодаренных,

избранных личностей, но право всех, кто стремится к самовыражению путем участия в формировании новых форм общественной жизни, созидании духовных, социальных, культурных и материальных ценностей, несущих в себе истину и красоту. Свобода *слова и печати* позволяет каждому гражданину на деле осуществлять право беспрепятственного выражения своих мыслей и идей, в том числе критику существующей социальной системы, всех органов государственной и партийной власти, их руководящих должностных лиц, не ограниченную цензурой и предусматривающую ответственность только по закону;

— свободу на *место жительства и передвижения* по всей территории страны, а также выезда за рубеж без каких-либо политических последствий по возвращении.

Все данные и иные свободы обеспечиваются законами, которые строятся на взаимообязанностях и взаимоответственности общества и гражданина, позволяющих избежать общественной и личной анархии и произвола, и в то же время в наименьшей степени ограничивают жизнь и деятельность граждан.

«Все, что не запрещено, — разрешено».

Справедливость

Руководствуясь осознанием того обстоятельства, что без социальной справедливости в обществе нет гуманизма, нравственности, общественного спокойствия и политической стабильности, что достижение социальной справедливости составляет смысл общественного прогресса, мы высказываемся за:

— достижение в нашей стране достойного нынешнего этапа цивилизации *уровня* материальной и социальной *обеспеченности* каждого трудящегося человека и каждой семьи, позволяющего личности нормально развиваться физически, умственно и духовно;

— *недопущение* никаких *привилегий* работникам государственного и иного аппарата, как и любым иным группам лиц или отдельным личностям, несоразмерно их личному труду, талантам и заслугам в нарушение существующих законов;

— установление *равенства всех граждан и организаций* перед законом, т. е. недопущение классовых и партийных, расовых и ре-

лигиозных предпочтений. Все граждане и организации действуют в рамках закона, все ответственны перед ним — от рядового гражданина до первого лица;

— утверждение действительного *равенства возможностей* всех граждан в их праве на жизнь, труд, образование, отдых, защиту и представительство интересов в государственных и общественных организациях, занятие в них любых должностей;

— исключение из жизни общества скрытых форм *эксплуатации* со стороны государства и недопущение ее в условиях, когда новые формы и методы экономической жизни и хозяйствования делают возможным появление эксплуатации отдельными коллективными работодателями;

— утверждение в обществе оценки *личности* исключительно по способностям, талантам, деловым и моральным *качествам*, которые только и должны определять право человека на занятие служебного или общественного положения и должности, давать ему уважение, почет и славу, а не протекционизм, коррупция, кумовство, национальные и родственные связи.

Трудовое и социальное законодательство, общественный контроль и праведный народный суд — вот гаранты утверждения и соблюдения социальной справедливости в обществе.

Солидарность

Как говорил К. Маркс, «вся история есть история борьбы классов». Но только ли борьбы? Можно ли абсолютизировать этот тезис? Разве внутренняя противоречивость предмета и борьба противоположностей — единственный источник развития? Разве сотрудничество и солидарность не ведут к развитию? И почему тогда не сказать, что вся история общества — это история не борьбы, а солидарности классов? Иначе почему же общество до сих пор живо? Почему противоречие раз и навсегда признается делом совершенно естественным, *необходимым*? Почему бы не видеть в противоречии прежде всего признак несовершенства предмета, источник разрушения и гибели? Почему противоречия надо видеть только взаимоисключающими антагонизмами?

Да, классы существуют и поныне борются. Это — реальность. Но человеческая история показала, что они при этом не устра-

няются, а существуют, вынуждены сосуществовать. Из логики классовой борьбы рождается философия классовой *ненависти*, которая пронизала всю жизнь общества, человечества, международную политику.

Спросим себя: почему в наше сознание не вошел другой (кроме противоречия и борьбы) принцип бытия — *принцип гармонии*, согласия и мира? Войну и революцию, как способы разрешения противоречий, нельзя абсолютизировать.

Вот тезис более сильный, чем тезис о классовой борьбе: борьба и *война* всегда кончаются. Даже если конкретная цель не достигнута — кончаются.

Всегда. Война до победного конца пожирает воюющих и грозит борющимся сторонам небытием. Принцип согласия, гармонии и мира *перевешивает* в своей гуманности принцип антагонизма, борьбы и войны. Всякая война в конечном счете имеет стремление к миру. Война — ради *мира*, а не мир ради войны.

Вспомним, что говорил Гераклит: «Из противоположностей рождается прекраснейшая гармония». Из противоположностей, а не из тождества, не из унисона. Противоречивое и несовместимое в социальной жизни остается несогласующимся, спорящим, ненавидящим, борющимся и воюющим до тех пор, пока нет *согласия*. Пока нет желания найти согласие. Когда же это желание и стремление налицо, тогда есть возможность начать *диалог*, чтобы и превратить враждебно-несовместимое в любовно-согласуемое: установить гармонию, превратить смертоносный лук в сладкозвучную лиру.

Так мы, как ни сопротивлялись, приходим к признанию приоритета *общечеловеческих ценностей над классовыми*. Ибо ныне на край гибели поставлены не только классы, но все человечество.

Конечно, можно продолжать настаивать на том, что вся история человечества есть история борьбы классов и цивилизаций. Но пора понять и признать более важное: вся история общества — это поиск способов согласия и мира между борющимися классами, народами, государствами, личностями.

Война и борьба — неестественное состояние, *момент*, а не смысл бытия. Преобладание борьбы над дружбой и сотрудничеством ведет общество к истощению и упадку. Оздоровление об-

щества лежит на путях взаимопонимания и солидарности всех сил внутри общества, всех народов и государств в мире. Инстинкт самосохранения всегда толкал борющихся к диалогу и примирению. Но идея солидарности становится высочайшей всечеловеческой ценностью, если стремление к ней не стихийно, а *осознанно*.

Сознавая предельную остроту нынешней международной политической ситуации, мировоззренческой, философской, идеологической конфронтации в мировом сообществе, а также ответственность народов за сохранение в нем гражданского мира, следует призвать всех — левых и правых, радикалов и консерваторов, представителей всех наций и народностей, старшее и молодое поколения — осознать идею солидарности как цель и способ служения высшим духовным ценностям — свободе, справедливости, миру, добру, счастью, как путь к диалогу, компромиссу, консенсусу.

Сознавая *солидарность* как веление времени, мы должны выступить за:

— разрешение всякого рода конфликтов, возникающих в обществе, прежде всего и главным образом на основе *диалога* и политического *компромисса*;

— организацию демократических форм *контроля* самих трудящихся за состоянием нравственно-психологической и политической ситуации в обществе с целью своевременного принятия мер, предупреждающих трудовые и социальные конфликты;

— поиск и нахождение не быстрых, а *оптимальных* экономических, политических и управленческих решений, ибо поспешность таит в себе, как правило, ошибку, за которую дорого платит общество, коллектив, человек;

— общее, направляющее *руководство* «центра» жизнью и развитием общества, исключающее чрезмерную централизацию и тотальную планификацию, но основанное на *сильной* законодательной и исполнительной *власти*, опирающейся на передовое трудовое и социальное законодательство и сильный судопорядок.

Гуманное и справедливое общество *воспитывает* и развивает у своих граждан чувство и сознание солидарности, терпимости, уважения к личности и иному мнению, основываясь на принципе, что истина (оптимум), как правило, лежит между крайними точ-

ками — минимумом и максимумом, между крайними полюсами — левым и правым. Противоположности, доведенные до предела, неизбежно сходятся в общей точке, и этой точкой независимо от форм и видов являются неправда, хаос и абсурд.

4. К новой этике

ЮНЕСКО полагает, что «обучение основам науки быть активным и образованным гражданином начинается в школе и продолжается всю жизнь, основываясь на некоторых важнейших жизненных ценностях:

— лучше интеграция, чем исключение;

— лучше терпимость, чем склонность к конфликтам;

— лучше чувство ответственности, чем пассивность;

— лучше рациональность и объективность, чем субъективность и иррациональность.

Образование может различными методами способствовать развитию демократического гражданства и сохранению социального единства — пусть даже, по оценкам некоторых экспертов, этот процесс находится в ведении не сферы образования, а семьи, церкви и общественности.

Система образования и каждое учреждение данной сферы должны действовать сплоченно, несмотря на те препятствия, которые перед ними воздвигают СМИ, различные социальные категории и семья, а также на те трудности, которые возникают из-за различий в образе жизни каждого поколения»[1].

На мой взгляд, привнесение новых ценностей должно происходить в процессе глобализации образования. Однако само содержание глобализации должно измениться. Оно должно быть подчинено в первую очередь распространению идей и принципов новой парадигмы развития (устойчивое развитие), а не просто «строительству единого мирового экономического пространства», как это происходит ныне. Если глобализация — это взаимозависимость и ее нарастание, то не в пользу одних за счет других; это

[1] Политика в области образования... С. 9.

зависимость всех от всех, это взаимоуважение и согласие всех жить в согласии со всеми. Это не политика силы и диктата, а обеспечение условий сосуществования людей и народов в их национальной неповторимости и своеобразии.

Глобальные проблемы человечества и процесс глобализации имеют *молодежное измерение, молодежное лицо.*

Именно молодежь в наибольшей мере страдает от экономических и социальных кризисов, и потому именно молодежь быстрее всех должна осознать и начать претворять в жизнь идею «устойчивого развития».

Именно молодежь прежде всего гибнет в огне военных конфликтов, и потому именно молодежь должна осознать плодотворность идеи Культуры мира и демократии.

Именно молодежь должна освоить новую планетарную этику, новую систему ценностей и научиться жить на их основе.

Нравственный императив заключается в необходимости перехода от национально-эгоистических ценностей к транснациональным, общепланетарным, гуманистическим. Нации и народы, а не только отдельные индивиды, должны научиться определять свой суверенитет и самоосуществлять себя не за счет других, но в форме достаточного *самоограничения*, а иногда и *самообуздания*. Новая глобальная этика должна стать основой развития у каждого человека *глобалистского сознания*, т. е. понимания того, что глобальный кризис мирового развития человечества носит *не временный* характер, а отражает *устойчивые* тенденции исторического развития; что их решение может быть достигнуто *лишь в глобальном* контексте и на *долгосрочной основе*; что решение глобальных проблем не может быть достигнуто *традиционными* средствами, которые касаются обычно *одного аспекта* глобальной системы, например, той же экономики, на которую во всем мире возлагаются надежды; что для преодоления глобальных кризисов необходима *кооперация*, а не *конфронтация*; что действия, основанные на *краткосрочных* соображениях и *узком национализме*, бесплодны и непродуктивны; что глобальные проблемы могут быть разрешены *только* согласованными *глобальными* действиями в рамках системы добросовестных международных отношений, где сотрудничество, жизненно необходимое для нового органического ми-

рового развития, стало потребностью, а не зависело бы от проявлений доброй воли и настроений той или иной страны, того или иного политика; что глобальные проблемы должны быть *первыми* в иерархии проблем как на национальном, так и на международном уровне.

Иначе говоря, необходима новая основа для сравнимых народами разных стран моральных и духовных ценностей, новая, глобальная, общемировая этика, на базе которой формировались бы коллективные отношения между странами и индивидуальные отношения между людьми и организациями.

Этика природы должна формировать в людях стремление к гармонии с окружающей средой. История доказала: утверждение И. Мичурина, что нам нельзя ждать милостей от природы и взять их у нее — наша задача, в сущности своей абсурдно и губительно. Идеология «покорения природы» должна отойти в небытие. Люди обязаны как можно быстрее научиться строить свою жизнь таким образом, чтобы сохранить для будущих поколений, как минимум, не худшие, чем ныне, природные условия, а по возможности улучшить их.

Этика развития, проистекающая из возрастающего разрыва (неравенства) между богатыми и бедными странами и людьми, должна способствовать сокращению этого разрыва до оправданных и приемлемых пределов за счет осознания того непреложного факта, что рано или поздно социальное напряжение между людьми внутри отдельных, в том числе богатых, стран, а также между богатыми и бедными странами приведет к социальным революциям, вооруженным конфликтам и войнам, в огне которых сгорит всё и вся.

Этика богатства как противопоставление финансовым спекуляциям, в результате которых за счет разорения сотен тысяч фирм, целых стран и регионов, несчастий и слез миллиардов людей отдельные группки людей наживают в одночасье миллиарды долларов, не произведя ни единицы продукции, должна сделать недопустимым и невозможным паразитический образ жизни.

Этика образов должна поставить преграды на пути пропаганды жестокости и насилия, порнографии и низкопробной культуры.

Этика солидарности, продиктованная тем фактом, что размерность проблем, перед которыми оказалось человечество, требует кооперации усилий всех стран и миллиардов людей, должна содействовать тому, чтобы воспитать в людях терпимость, заменить формировавшуюся тысячелетиями культуру войны культурой мира. Следует организовать обучение и воспитание молодежи таким образом, чтобы они любили свою страну и свой народ, не были ни агрессивными, ни враждебными к окружающему миру, к другим людям и народам. Не надо никого заведомо и бездумно любить или ненавидеть — ни инородца, ни иноверца, ни Запад, ни Восток, ни Америку, ни даже свою Россию. Необходимо исповедовать педагогику понимания, т. е. добиваться того, чтобы молодые люди не только и не просто знали, что и почему происходит в мире и в России, но понимали, почему дела обстоят именно так, а не иначе. Чтобы они усвоили золотое правило нравственности: «(Не) поступай по отношению к другим так, как ты (не) хотел бы, чтобы они поступали по отношению к тебе». Правило это было понятно еще в середине 1-го тысячелетия до н. э. и встречается не только в Библии и Евангелии при изложении Нагорной проповеди, но и в античных философских текстах, в изречениях Будды, Конфуция и других мудрецов разных народов. Универсальная формула человеческих отношений, которой пора бы начать пользоваться.

Глава 6
О ПОНЯТИИ «ПОНИМАНИЕ»

«Блажен, кто верует, тепло ему на свете!..» До определенного возраста я думал, что эта фраза полагает блаженными тех, кто верует в Бога. Но потом вдруг обнаружил огромное число блаженных среди тех, кто не верил в Бога, но веровал в коммунизм, в партию, в то, что марксизм-ленинизм есть единственно верное учение, дающее единственно верное, материалистическое объяснение мира и множество подобных вещей. Десятки миллионов людей были счастливы верой, что знали то, что «положено» было знать, и не знали того, что знать «не следовало». «Коммунизм

сиди и жди — нам с тобою думать неча, если думают вожди» (В. Маяковский). Блажен, кто думает, что знает, и кто не хочет понимать.

Незадолго до начала горбачевской «перестройки» тогдашний руководитель КПСС и советского государства Ю. В. Андропов в своей статье, опубликованной в журнале «Коммунист», неожиданно заявил: «Мы не знаем, где очутились. Мы не знаем общества, в котором живем». Для миллионов блаженных это было как гром среди ясного дня: у них отнимали Веру — веру в то, что им дана Истина о том, куда катится (должно катиться!) колесо Истории. После этой «новости» «эпоха гласности» уже не могла не наступить. А затем грянула «перестройка». Один за другим рушились великие и малые мифы, догмы, стереотипы, за которыми прежде скрывалось, а теперь открывалось нечто совсем иное, что еще недавно принималось за «объективное и единственно верное знание», но, как оказалось, никогда им не было. Теперь, чтобы жить, блаженным надо было думать о том, чем и как жить, искать новые смыслы бытия, объяснение и понимание того, что и как делать. В один миг миллионы людей ощутили себя духовно обкраденными и оттого глубоко несчастными.

Теперь представим ситуацию, в которой оказались в тот момент люди, чья профессия называется «учитель» и «преподаватель»: чему учить? какое знание преподавать? Не проще была ситуация и у обучаемых, которым требовалось немало ума и душевных качеств, чтобы понять положение своих воспитателей.

Обучение — это передача знаний от учителя к ученику, в частности, знаний о той социальной реальности, в которой находятся оба — как учитель, так и ученик. Откуда же могло появиться это знание в один присест? Откуда взяться ученым и научным учреждениям, которые мгновенно могли бы добыть это достоверное знание, «упаковать» его в учебники и пособия таким образом, чтобы его можно было транслировать? Их не было, а многих нет и до сих пор. Поэтому главной формой знания о нынешней России по большей части является незнание, которое выдается за знание.

Недавно я прочитал высказывание М. С. Горбачева: «Мы скорее знаем то, чего не надо делать, чем то, что надо делать». Верная

мысль. Она ценна тем, что это признание политика и государственного деятеля, хоть и бывшего. Тотальное непонимание и недопонимание происходящего — вот характеристика сознания нынешних политиков, предпринимателей, разного рода и разных уровней управленцев в государственной сфере, а также большинства ученых и всевозможных аналитиков, не говоря о журналистах и обывателях. Череда бесконечных ошибок (политических, экономических), связанных с оценкой общественного сознания и мнения, — подтверждение этому. Утрачены базовые ориентиры в жизни, а новые не сформировались. Мозаично-фрагментарное сознание граничит с беспрецедентной иррациональностью и массовой шизофренией. Беспримерное многообразие образов и стилей жизни, помноженное на этнокультурные и региональные особенности, может соперничать только с безмерной усталостью большинства народа от непрекращающейся борьбы за физическое выживание и безверием в существующую власть.

Почему это происходит? Почему мы за прошедшее десятилетие практически не продвинулись в знании о том, что такое Россия, куда мы идем, а значит, и в вопросах какая экономика, какая политическая система нужны России, какое образование нам необходимо?

Во-первых, потому, что абсолютное большинство исследователей, политиков и госдеятелей, как и в прежние времена, не имеют интереса к «общим» вопросам нашего бытия, выходящим за рамки их профессии, специализации или служебных обязанностей. Они испытывают отвращение к общим рассуждениям, к философии, к методологии.

Во-вторых, потому, что, как уже говорилось, наука (а не только политика и государственная служба) сегодня стала неплохим бизнесом. У многих руководителей всевозможных центров стратегических исследований, даже если они способны теоретизировать и познавать, «нет времени на философию», им «нужно заниматься делом». То есть проводить все новые и новые социологические опросы, писать все новые заказные справки, отчеты, пробивать гранты и проекты, нарабатывать имидж, втираться в доверие властей и заказчиков, которые дают деньги. Разговоры о качестве применяемого в исследованиях инструментария и необходимости

поисков выхода из неудовлетворительной теоретико-методологической ситуации их не занимают.

В-третьих, потому, что многие, особенно власть имущие и разного калибра олигархи и бизнесмены, не знают, что они ничего не знают; не понимают, что они не понимают, что они ничего не понимают. Все разговоры о глобальных проблемах, все жесткие оценки происходящего они именуют «страшилками», убеждены, что именно они-то как раз все знают и все понимают, более того, полностью контролируют ситуацию и управляют ею. Не знает, не понимает кто-то, но не они. С упорством, достойным совсем иного применения, они занимаются разрушительством, будучи при этом абсолютно уверенными, что заняты созиданием, творят благие дела, строят «новую Россию».

Но чем же тогда объяснить, что их деятельность сопровождается бесконечной чередой ошибок, а дела идут не лучше, а все хуже? Замыслом? Тогда надо признать, что вся верхушка российской власти — агенты ЦРУ, враги народа, а президент, премьер правительства и все министры — откровенные вредители, враги своего государства. Это, конечно, абсурд, хотя относительно отдельных фигур российской власти и бизнеса по этому поводу в СМИ было представлено немало любопытнейшей информации, достойной внимания спецорганов.

В данном случае речь о другом. Как (в чем) мы образованы? Что (о чем) мы знаем? Что и как мы понимаем из того, что знаем? Разберем эти вопросы поподробней.

Что получает человек в процессе образования? Если говорить о школе, то некий образ действительности, некую картину мира, основанную на «общем знании». В вузе к этой (расширенной) картине мира добавляются профессиональные знания, навыки, умения, позволяющие сказать, что подготовлен специалист. (Вопросы воспитания мы сейчас сознательно опустим, ибо нас интересуют здесь только знание и понимание.)

Итак, образование — это не обучение, это не просто трансляция (передача) знаний от учителя к ученику. Образование — это процесс порождения совместной мыследеятельностью нового (актуального) образа действительности, овладения совокупностью традиционного и актуального (нового, живого) знания.

И образ мира, и знание носят абстрактный, отчужденный от учителя и ученика характер. Эти знания распределены по учебникам и пособиям таким образом, чтобы учебный процесс можно было спланировать и организовать во времени — на весь период обучения и на каждый год. Знания эти добыты кем-то, так же, как кем-то «упакованы» в тексты. В этом смысле они являются «чужими» как для учителя, так и для ученика. Задача состоит в том, чтобы вначале они стали «своими» для учителя, который должен усвоить их в полном объеме, соотнося с собственным жизненным опытом, постигнув смыслы и сущности, скрытые в словах, понятиях, определениях, концепциях и теориях. Только после этого он, собственно говоря, может считаться учителем (преподавателем) и обретает право учить. Далее начинается обучение, т. е. совместный опыт порождения образа действительности «здесь и теперь», расколдовывания сущностей, таящихся в добытых кем-то общих и специальных знанях. В этот момент начинает работать жизненный опыт ученика, как правило более бедный, чем у учителя, ибо в нем недостает прежде всего именно знания.

Казалось бы, ученик с жадностью должен брать от учителя то, чего у него нет или не хватает. Но этого не происходит. Ученики равнодушны к знанию, а то и уворачиваются от него. В чем дело? Знания не работают. В глазах обучаемого они не приносят видимой, ощутимой и быстрой пользы.

Объяснение: знание — это сущности вещей, связей и отношений, которые фиксируются в текстах, не учитывая при этом специфику (уникальность) живой, конкретной ситуации, в которой находятся учитель и ученик и которая характеризует их непосредственный, «близкий» интерес к знанию, определяемый его полезностью. Знанию не хватает ситуативности, оно не способно откликаться на запрос сегодняшнего дня. И дело не в том, что производство знания — дело сложное, долговременное, дорогостоящее. Это ясно. И не об этом речь. Социально-гуманитарное знание отстает от потребностей сегодняшнего дня, не говоря уж о его прогностических задачах. Общественная наука, по сути дела, всегда исследует прошлое, добывает знания о вчерашнем дне. Знания стареют. Учебники — это своего рода «консервные банки»,

в которых хранятся «научные консервы». В итоге мы пытаемся объяснить день нынешний и понять будущее с позиций прошлого. Нередко — только прошлого. Практика и практики отторгают такое знание. Научный нигилизм — один из пороков наших дней. Торжествует метод проб и ошибок. Результат — та абсурдная действительность, которую мы имеем.

По правде говоря, я не уверен, что знания и в самом деле устаревают с такой скоростью (как говорят, каждые пять—семь лет). Скорее, это все же миф, рожденный технократами в эпоху НТР. Да, науки дифференцируются; да, появляются новые специальности. Но именно в результате этого возникает много проблем и вопросов на стыках этих новых знаний, ответы на которые нельзя найти внутри самих этих знаний. Они лежат в «запасниках» — в культурном ресурсе человечества — в «старом» знании и на стыках наук и знаний. Поэтому во многих случаях мы имеем дело с перераспределением и «переупаковкой» старых знаний в новые тексты новых книг и учебников в связи с созданием новых наук и учебных дисциплин. Отсюда иллюзия возникновения все новых и новых знаний, которые якобы своим появлением уничтожают старый научный ресурс.

И все же корни неуважительного отношения к знанию кроются гораздо глубже. Беда в том, что в XX веке в Европе и США *обучение стало все более вытеснять образование*, простая трансляция знания — формирование общенаучной картины мира; специализация — фундаментальность. Обучение уже доминирует над образованием. По инерции мы еще говорим «хорошее образование», «плохое образование», хотя в первом случае надо сказать просто «образование», а во втором — «обучение». Ибо образованием создается человек, а обучением — специалист, который может быть великолепным ремесленником, блестяще выполняющим свою работу, но быть при этом плохим гражданином, которому абсолютно наплевать на то, что происходит с его страной и с миром, а потому его и не интересуют знания по этому поводу.

Источников информации и знаний становится все больше. Можно даже сказать, что сегодня каждый человек знает больше, чем некоторые мудрецы древности. Но давно замечено, что «многознание уму не научает». «Во многом знании — немалая

печаль» — так говорил творец Екклесиаста (Б. Слуцкий). В нынешнем учебном процессе сильно ослаблена такая компонента, как *понимание знания*, о чем говорилось в предыдущем параграфе.

Понять то, что ты знаешь — значит зафиксировать в своем сознании то существенное, что определяет смысл вещи или явления, а также характеризующее их связи и отношения через собственный рассудок и личные ощущения; увидеть в общем — частное, в абстрактном — конкретное, в «чужом» — «свое». Понять — значит из расчлененных элементов собрать «работающее» целое. Однако зачастую синтезу предшествует анализ, т. е. выявление элементов из ранее нерасчлененного целого. До тех пор пока знания не получат личностную окраску, они остаются своего рода багажом памяти, из которой быстро выветриваются и выпадают, если не перешли в понимание, которое имеет *несколько уровней: узнавание, интерпретация, модернизация, постижение смысла, осознание*.

Конечно, есть «образованные» люди (хотя лучше сказать получившие школьный аттестат или вузовский диплом), которые практически ничего не понимают, потому что учились еле-еле, а едва закончив учебу, забыли и то, что знали. Там, где нет знания, не может быть и понимания, а есть обыденные мнения и суждения, в которых столько истины, сколько природного ума и здравого смысла у конкретного человека.

Во всех иных случаях надо говорить о различных уровнях понимания того общего для всех знания, которое дала школа или вуз.

Узнавание — самый поверхностный и самый распространенный уровень. Понимание в этом случае сводится к запоминанию, выяснению незнакомых слов и понятий. Именно потому в таком почете разного рода словари. *Интерпретация текста* ведет к более глубокому пониманию смысла, ибо она индивидуальна, требует от человека связывать толкование знания с какой-то личной целью. Если лингвистический уровень понимания можно представить как «диктант», то интерпретация — это «изложение». Мне кажется, что большинство людей останавливаются именно на этом уровне понимания знания. За «изложением» должно сле-

довать «сочинение» (так я образно обозначу следующий уровень понимания) — *модернизация содержания* знания, т. е. такой момент, когда человеком предпринимается попытка применить общее знание к конкретной, наличной ситуации, в которой он оказался, тем самым перевести знание в действие, результат которого показывает, истинно ли знание, правильно ли оно использовано.

На основании сказанного можно выделить как минимум *три типа личностей*, которые, прочитав одни и те же книжки, сдав одни и те же экзамены в одном и том же вузе у одного и того же преподавателя, находятся на разных уровнях понимания того знания, которое они получили в одинаковом объеме. Эти люди произносят одни и те же слова, употребляют одни и те же категории и понятия, но вкладывают в них разный смысл. Между тем степень эффективности их трудовой деятельности и поведения зависит как раз от глубины понимания того знания, которым они руководствуются при этом.

Бóльшая часть знаний, представленных в учебных материалах, представляет собой отражение («слепок») действительности. Эти знания легко передаются от одного человека к другому, от предыдущего поколения к последующему. Они работают в стандартных, типовых ситуациях, но оказываются бесполезными в каждом новом, нештатном положении. В этот момент необходимы переход к сложным мыслительным операциям, соединение нескольких знаний, порой из совершенно разных областей, их самостоятельная интерпретация, трансформация. То есть возникает *ситуация понимания*, в которой человек должен совершить *акт творчества*, акт *созидания нового*. Знание может быть «чужим», понимание (творчество) — только «твоим». Учитель может дать знание, создать ситуацию понимания, но он не может мыслить и творить вместо ученика.

Сегодня никому не нужны просто «знающие» специалисты, всем нужны «понимающие». Тут и возникает серьезнейшее противоречие между специализацией по проблемам, узким отраслям знания, что требует чрезвычайного углубления в изучаемый предмет, и необходимостью расширять охват его со всех точек зрения, ибо рост научного знания стирает грани между науками.

Это противоречие ставит перед человеком неразрешимую задачу «охватить неохватное», чего, как известно, не может сделать никто. И он утешает себя этим выводом, сосредоточиваясь на узнавании «многого о немногом», т. е. на совершенствовании себя как специалиста.

Между тем главный предмет наших рассуждений — не специалист, а образованный человек, не только работник, но гражданин, обладающий чувством ответственности за происходящее в стране и в мире. Человек не только обученный, но и воспитанный, т. е. постигнувший смыслы тех так называемых общенаучных знаний, в которых заключен воспитательный потенциал: философия, история, социология, политология, психология, культурология и ряд других. Именно постижение смыслов этих дисциплин превращает их в воспитательную силу. Ибо знание само по себе нейтрально, даже если оно не естественно-научное, а социально-гуманитарное.

Постигнуть смысл и понять его — значит воспринять текст не только в семантическом смысле, не только включить в процесс понимания свои личные цели и интересы (интерпретация), не только приблизить его к наличной ситуации (модернизация), но как бы раствориться в авторе текста и вместе с ним *проделать путь его творчества* — от замысла и мотивов, которые подвигли его на этот труд, до вопросов и задач, которые он поставил перед собой, до конкретной жизненной ситуации и историко-культурных условий, в которых он создавался. В определенном смысле — стать соавтором этого текста. Только так приходит осознание — постижение высшего смысла явлений и вещей, т. е. их сущности. Невероятно огромный и сложный труд!

Пример: чтобы знать, что такое предложенная реформа российского образования, мне достаточно было прочитать один из вариантов концепции этой реформы и запомнить ее основные положения. Чтобы понять, в чем смысл предложенной реформы и в чем он заключается на самом деле, мне пришлось изучить все варианты этой концепции, прочитать сотни статей и десятки книг, осмыслить все, что я узнал из них и изложить это на бумаге, выкинув в корзину ворох исписанных страниц. Но могу ли я сказать сейчас, что я постиг истину, понял все и в полном объеме? Увы.

Иногда мне кажется, что я нахожусь от нее еще дальше, чем был вначале. Истина зарыта глубоко, в ее постижении есть свои уровни, но она — конкретна.

Любое социальное явление, любое понятие, любой социальный закон не могут быть постигнуты во всей полноте их сущности, если они рассматриваются абстрактно, вне связи с культурно-историческим контекстом, в котором находится человек, воспринимающий знание. Для человека, живущего в России, понятия «капитализм», «свобода», «демократия», «рынок», «конкуренция», «глобализация» до бесконечности лишены конкретного смысла, знание об этих предметах и явлениях не будет работать эффективно и полезно, пока они рассматриваются отвлеченно от российской действительности и российских особенностей, начиная с географических, климатических и заканчивая традициями, нравами, спецификой национального характера и менталитета.

Дело в том, что, постигая смысл текста (знания), мы обнаруживаем этот смысл в готовом виде, как нечто объективное, как он представился автору идеи, теории, вывода, прогноза. Это так. У автора были свои цели и мотивы, по которым он взялся за исследование, он находился в какой-то конкретной ситуации, которая влияла на его мышление и о которой нам, как правило, ничего не известно. Постигая смысл чужого знания, мы в определенном смысле воссоздаем его заново усилиями своего рассудка и своей души. То есть смысл чужого знания творческий человек воспринимает не в чистом, рафинированном виде как нечто от него абсолютно не зависящее, а наделяет его и собственным содержанием. Только в этом случае свершается акт постижения, только в этом случае «чужое» становится «своим».

Более того, ставшее предметом осознания «чужое» знание может обогатиться в процессе творческого акта настолько значительно, станет настолько объемней, богаче и глубже, что можно говорить о новом смысле прежнего («старого») понятия или явления, что мы постигли текст глубже, чем его автор. Переосмысление — так назовем этот парадоксальный факт. Не в том значении, что мы как-то по-новому увидели «старое». Это само собой. Мы перемыслили — перебороли, пересилили своим интеллектом

тех, кто предложил нам свой вариант понимания, сделал это лучше, поднявшись на новую ступень постижения истины.

Тезис об универсальности и общеприменимости знания справедлив, когда речь идет о естествознании, математике. Распространять его на социально-гуманитарное знание и социальную действительность — большая ошибка. Однако сегодня в России он в ходу, активно используется «реформаторами», которые без всяких колебаний утверждают, что «законы свободного рынка универсальны», что «либерализм — универсальная форма общественного устройства». И миллионы людей ловятся на эти утверждения, несмотря на то что они во многом ложны.

Почему я говорю «во многом», а не «полностью»? Потому что в основе своей такие социальные явления и отражающие их понятия «рынок», «демократия», «частная собственность», «либерализм», «социализм» имеют нечто общее, «остающееся» в любой точке мира, в любой стране. А дальше начинаются так называемые «национальные особенности».

Ни в одной из десятков социалистических стран XX века не было одинакового и во всех чертах схожего социализма, а были «социализмы»: советский, китайский, венгерский, польский, румынский. У каждого из них было не только свое лицо, но и свое особое нутро, которое проявлялось во всем: в культуре и образовании, в экономике и политике, как внутренней, так и внешней.

Существует понятие «мировой капитализм», но в нем столь же мало смысла, как в некогда распространенном термине «мировой социалистический лагерь». В реальности никакого одного-единственного идеального и универсального капитализма не существует. Притом что все страны, полагающие себя капиталистическими, в основе своего экономического, политического и социального устройства имеют некие общие принципы, в мире функционируют десятки «капитализмов»: американский, европейский, латиноамериканский, восточный. Они действуют на основе разных социальных идей: США — на базе либерализма, большинство европейских стран исповедуют социал-демократию. В Латинской Америке, на Востоке и в Африке многие политические режимы являются тоталитарными и ненавидят слово «демократия».

Почему так происходит? В каждом отдельном случае найдутся свои причины. Но общая причина одна: так воспринимают, таким образом мыслят и понимают идею капитализма народы и элита этих стран. Таким образом она трансформируется в их сознании и воплощается на практике в результате «коллективного творчества». Каково сознание — такова и действительность. Тут неуместен спор о том, что было вначале — слово или дело, что первично, а что вторично — материя или сознание.

Когда затевается социальная трансформация (реформа, революция, перестройка, модернизация), то она совершается в уже наличествующих социально-экономических условиях при уже сформировавшемся человеческом материале. Это — данность, которую невозможно игнорировать, не впадая в ошибки. Какую бы идею, какое бы знание вы «этому народу» ни предложили, он поймет их ровно в той мере и на том уровне, на который способен, а осуществит на практике так, как проинтерпретирует их, как поймет. Поэтому не правы те, кто говорит, что в России все так плохо, потому что плох наш народ. Это совсем иная тема. Народ таков, каков он есть. Его породу и природу можно улучшать, это задача сложная и долговременная. Но жить-то надо «здесь и теперь». И в этом случае главные и первые претензии надо предъявить не к народу, а к тем, кто им управляет, кто должен его, по логике вещей, воспитывать и обучать. А значит, самим понимать жизнь глубже, смотреть шире, видеть дальше.

К сожалению, этого не происходит. В первые годы реформ, как теперь хорошо известно, «реформаторы» пытались строить «новую» Россию по чертежам и советам, подготовленным в Белом доме и Госдепартаменте США, советниками Международного валютного фонда и Мирового банка. Что получилось — известно.

В сложнейшем положении оказалось и российское образование. Прежняя социальная реальность ушла в небытие, а с этим утратила свое практическое значение и основная часть обществознания, его методология, учебники, во многом девальвировалась ценность учителей и преподавателей как трансляторов этого знания. Встал вопрос: чему учить детей в школе? Студентов — в вузах, в частности, экономических факультетов, кафедр менеджмента? Вывод напрашивался сам собой: коль строим капитализм, то можно исполь-

зовать учебники и литературу тех стран, где он существует, где эти дисциплины преподаются. Появилось огромное количество переводной литературы, наскоро состряпанных учебных пособий, которые в подавляющем большинстве представляют собой жалкие комментарии или малограмотный пересказ западных концепций управления и функционирования рыночной экономики. Вовсе не потому, что их российским авторам не хватает ума или знаний, а потому, что эти авторы находятся в лучшем случае на первом уровне понимания «чужих» текстов — лингвистическом.

Западные концепции бизнеса создавались в странах с развитой рыночной экономикой, в конкретном социокультурном контексте; они разрабатывались для объяснения «того» рынка в «той» ситуации. Чтобы обучать наших предпринимателей, как делать российскую экономику и управлять ею, мало знать, что такое капитализм, что такое рыночная экономика и управление ею «вообще». Знания обо всем этом надо осознать, понять. Но как это сделать, не окунувшись в реальность происходящего в России? Не познать, что такое «российский рынок»? Без этого невозможно подняться с лингвистического уровня понимания на другие уровни (интерпретация, модернизация). Между тем в России происходит много такого, что отсутствует (и не могло быть) в западном бизнесе. Существует возможность переосмыслить западные теории и создать новые, лучшие, каких еще не было в мире.

Понимание в нынешних условиях трудно доступно, если у человека не развиты способности к анализу и обобщению фактов наблюдаемых им явлений и событий. Процесс понимания — это процесс познания и общения, взятый в единстве. Нельзя понять другого человека, если ты не общаешься с ним. Невозможно глубоко осознать происходящее, если ты не являешься его участником, а стоишь лишь в позе наблюдателя. Иначе говоря, процесс быстрого распространения крайнего индивидуализма, атомизация общества усугубляют ситуацию непонимания и абсурда. Понять проще то, что имеет смысл. Абсурд труден для понимания, ибо это — бессмыслица.

Возьмем для примера такую сферу, как право, с помощью которого в обществе устанавливаются определенные социальные нормы. Можно думать, что чем больше законов будет принято, тем больше

порядка будет в обществе. Чисто теоретически все так и должно быть. Но на практике, как мы наблюдаем это в нашей стране, эффект законотворческой деятельности крайне низок. Почему?

Дело в том, что закон должен быть принципиально доступен пониманию тех, кого он касается, психологически восприниматься как торжество справедливости. Только тогда человек может и станет квалифицировать свои поступки в соответствии с ним, воздерживаться от противоречащих ему действий и поступать так, как велит закон. В этом — в практических действиях — и проявляется понимание закона. Когда утверждается, что незнание закона не освобождает от ответственности за его нарушение, то тем самым подразумевается, что он должен быть доступен пониманию граждан. И только тогда можно рассчитывать на его выполнение. Только тогда.

Что же мы наблюдаем? Принимается масса законов, которые не понятны не только гражданам, но даже специалистам, в том числе тем, которым принадлежит функция контроля за их исполнением. Правовое поле России полно юридических казусов, правовых коллизий. Надо ли удивляться тому, что законы игнорируются и вместо установления порядка усугубляют абсурдность происходящего, ибо люди вынуждены думать о том, как обойти их, изобретать разного рода серые и черные схемы?

Понимание — сложнейшая тема. Мы коснулись ее лишь краем, чтобы показать ее определяющее значение в процессе обучения. Суммируем сказанное: понимание имеет несколько уровней; понимать — значит приписывать собственный смысл познаваемой реальности к известному знанию; осознавать — значит преобразовывать смыслы; понимать — значит творить; процесс понимания и процесс творчества совпадают, они тождественны, а понятия «понятие» и «творчество» — синонимы. Вот почему в предметную область новой парадигмы образования я включил задачу развития творческих способностей личности. Надо преодолевать фрагментарное представление о мире, упорядочивать нашу жизнь, придавая ей иные, более высокие смыслы. Учить человека работать, образно говоря, не только с микроскопом, но и владеть телескопом — видеть мир целостным и гармоничным, не теряя в нем себя самого. Как это делать в школе и вузе — другой вопрос. На мой взгляд, об-

учающим и обучающимся следует прослушивать курс «Основы понимания» — науки об искусстве интерпретации и понимании смыслов. Надо создавать специальные методики, тренинги. Но без массового развития творческих способностей мы не сможем повысить уровень понимания знаний и происходящего, а значит, не сможем поставить серьезный заслон творению абсурдной действительности.

На протяжении всего XX века предлагались различные концепции перестройки гуманитарных наук на основе метода понимания. Проблема эта весьма сложная. В герменевтической философии понимание трактуется как определяющая характеристика существования человека, как способ бытия человека в мире. Жить — значит понимать. И процесс этот длится столько, сколько продолжается жизнь. «Счастье — это когда тебя понимают», — говорит один из героев кинофильма «Доживем до понедельника». Но как достичь самопонимания, без которого нет взаимопонимания? Многие наши несчастья и беды коренятся в том, что, обученные одним и тем же знаниям, владеющие одними и теми же категориями и понятиями, но находящиеся на разных уровнях понимания их смыслов, люди не слышат друг друга: одни схватили высшие смыслы, видят явления и события, поступки и действия в их целостности, другие осознали отдельные фрагменты действительности, а третьи находятся на самом элементарном уровне — видят лишь единичные факты, будучи не в состоянии взаимоувязать между собой и объяснить происходящее.

Необходимость лучше, полнее понимать происходящее, возрастание роли гуманитарных наук в процессе понимания связаны с воинствующей рационализацией всей жизни общества и тем информационным бумом, который мы наблюдаем. Чем меньше мы понимаем, чем ниже уровень осмысленности наших действий, тем больше в них нелепостей, ошибок, абсурда. Само по себе растущее количество информации в обществе, даже в соединении с новейшими технологиями, ничего не меняет. П. Дракер, некогда полагавший, что в условиях информационной революции компьютер способен привести к революционным изменениям в работе высшего руководства, т. е. изменить всю политику и стратегию развития за счет повышения точности и ускорения принятия реше-

ний, теперь признается, что «не мог ошибиться сильнее». Изменения произошли там, где их никто не ожидал, — *в операциях*. Компьютер радикально изменил труд архитектора, врача, бухгалтера. Но не тех, кто принимает глобальные решения в политике и бизнесе.

Следующая информационная революция уже началась, пишет П. Дракер, но она происходит не там, где ее ищут ученые, руководители и информационная индустрия вообще. Это не революция в технике, оборудовании, технологии, программном обеспечении или скорости. Это революция *концепций*. До сего дня, в течение пятидесяти лет, информационная революция была сосредоточена на данных — их сборе, хранении, передаче, анализе и представлении. Она акцентировалась на букве «Т» в аббревиатуре ИТ (означающей информационные технологии). Теперь же информационная революция задает иной вопрос: каков смысл информации, в чем ее назначение? «Это приводит к переопределению задач, которые должны решаться с помощью информации, а затем — и к переопределению институтов, выполняющих такие задачи».

Вот именно. Искать, находить и вносить смыслы в происходящее — в этом заключается подлинная информационная революция, без которой невозможна революция еще более значительная по масштабам и существу — революция образовательная. Образование несет информацию и знание — какое? зачем? ради чего? Вот тут на свое место и выходят ценности и этика, гуманитарное знание, духовные связи, которые до сих пор игнорируются в процессе понимания.

В этом смысле стоит прислушаться к М. Веберу, который различал чисто рациональное понимание и понимание, осуществляющееся благодаря сопереживанию и вчувствованию, переживанию эмоциональных связей «понимающего субъекта» относительно «понимаемого объекта», будь то знание, вещь, явление или человек. Но если мы не озабочены воспитанием чувств и человеческого духа, чем человек должен «вчувствоваться», чем и как он будет «сопереживать»? Уровень культуры чувств в немалой степени определяет способность и уровень понимания личности. Сколько в человеке человеческого, столько в нем и понимания. Обратная связь не столь очевидна и однозначна.

Глава 7
О ЧЕЛОВЕКООБРАЗУЮЩЕМ И ОБЩЕСТВООБРАЗУЮЩЕМ ЗНАНИИ

Чтобы покорить природу и стать ее господином, человек в течение тысячелетий описывал и объяснял *внешний мир*, познавал сущность вещей, явлений и процессов. Основным признаком знания первого (описательного) уровня стала *наглядность*. Важнейшим признаком знания второго уровня (объяснительного) является его *объективность*, что предполагает исключение из системы доказательность всего, что касается чувств познающего субъекта — его оценок, эмоций, утверждений типа «я убежден», идеологических и политических пристрастий. Значение имеют только холодный рассудок, логика, результаты эксперимента, бесстрастные факты. Демонстративное *безразличие* к объекту и предмету, сухость языка стали едва ли не главными мерилами научности. И это так на самом деле, когда речь идет о естествознании. В этом случае знание как бы стоит между человеком и объектом (предметом) познания, оно не может изменить его непосредственно. Сколько бы мы ни знали и ни думали о хлебе, сколько б заклинаний типа «Хлеб, появись!» ни произносили, он не ляжет на наш стол, пока мы не вспашем поле, пока не засеем его, не уберем урожай, не намелем муки и не испечем хлеб. Это простейший пример, но то же относится и к более сложным явлениям. Объяснительное знание само по себе не способно изменить природный мир ни на йоту. Этот мир изменяется исключительно через посредство преобразующей *деятельности* человека, вооруженного знанием.

В данном случае, когда мы говорим об образовании, нас интересует сам человек, его преобразование. Ведь человек — это часть природы. Значит, его также можно изменить путем внешнего воздействия. С помощью различных форм и методов разного рода социальные институты (семья, СМИ, образование) влияют на человека. Он — *объект* этого воздействия.

И все же, чтобы преобразовать человека, направленной на него преобразующей деятельности недостаточно. Возможности целе-

направленного изменения человека ограничены тем, что он в одно и то же время — сам для себя — объект и субъект. Как субъект, он может не воспринимать направленное на него внешнее воздействие, быть нейтральным к нему. А может и активно ему противостоять. В то же время он может сам для себя поставить цели самосовершенствования, мыслить себя объектом, на изменение которого он направляет свой ум и волю.

Все это истины, хорошо известные. Но мы должны переоткрыть их для себя в свете, как говорят юристы, вновь выявившихся обстоятельств, суть которых в том, что все процессы, вызовы и угрозы человечеству сегодня уперлись именно в человека, в его несовершенство, неспособность понять, нежелание воспринимать те выводы и знания, к которым пришла наука. В том числе и потому, что в этой новой ситуации само это знание представлено во все той же безразличной и оттого не изменяющей его неконструктивной форме, не задевающей чувства человека, не способной вскрыть ту скорлупу, которой он отгородился от внешнего хаоса и абсурда, от безмерных объемов информации, которые он не в состоянии «переварить» и, как он полагает, в главном и основном лично к нему не имеющих никакого отношения. Человек хочет продолжать жить, как жил, и полагает, что это единственно верный подход. Хотя в действительности все обстоит совсем наоборот: в сложившейся ситуации человек должен во многом кардинально изменить свой образ мышления и жизни. Все объяснения человеку через посредство полученного знания о том, каким он должен стать и как это должно произойти, не побуждают его к изменению. И это — при наличии массы научных фактов, строгих логических выводов.

Между тем религиозные проповеди, несмотря на их полнейшую бездоказательность, находят отклик в сердцах и душах верующих. Парадокс? Думаю, нет.

Человека привлекает, у него вызывает интерес прежде всего то, в чем он усматривает смысл *для самого себя*, что его задевает, волнует. Религиозное «знание» воздействует на человека через систему его *эмоций и чувствований*. Таким образом религия вовлекает человека в свой мир и побуждает размышлять, потому что она *актуализирует его личностные смыслы*, «упрощает» мир,

«дает ответы» на вечные и самые главные вопросы, которые не стоит называть в силу их общеизвестности (о смысле жизни, о добре и зле, о спасении души).

Абсолютизация рационализма привела человечество на грань катастрофы, выход из которой человек ищет в вере. Сегодня мир находится в такой ситуации, когда главным является вопрос не о том, кто сильнее и более прав — наука или религия, а о том, *как привнести в человека знание, с тем чтобы он начал работу над собой, сообразуясь с нуждами всего человечества*; как сделать знание более привлекательным и доступным для человека. Для любого человека. Любого. Вопрос стоит именно так.

Церковь обращает огромное внимание не на то, что́ сказать пастве, ибо религиозные догмы не подлежат переосмыслению и толкованию и простор для творчества тут практически отсутствует. Главное внимание уделяется тому, ка́к донести религиозное знание до человека, чтобы он поверил в логически недоказуемое. Пастыри проникают в человека через душу и отнимают его от светского общества в том смысле, что верующий начинает жить другими ценностями, которые уводят его от забот и проблем реального мира, от активной позиции в противостоянии им.

Церковь учит человека, что «конец света» станет наказанием ему от Господа Бога. Сегодня стало ясно, что в действительности эту высшую кару человек уготовил себе сам. И спасение от нее тоже в его руках. Как сделать, чтобы он уверовал в это? Как сделать, чтобы огромный объем объективного и позитивного знания по этому поводу дошел до человека? Объединить усилия науки и религии? Тысячелетний опыт их борьбы показал, что это невозможно. Но можно взять на вооружение некоторые формы и методы, которыми пользуются церковнослужители. В конечном счете церковь выполняет в религиозном сообществе те же функции, что и учебные заведения в миру.

Я делаю этот немудреный вывод, который, уверен, вызовет ироничную ухмылку у разного рода иерархов — как научных, так и церковных, — основываясь на крайней критичности общепланетарной ситуации. Спорить просто некогда. Надо спасаться. И не от гнева Божьего, а от дьявольских разрушительных сил, исходящих из самого человека. Чтобы победить их, надо проникнуть не

только в его ум (это худо-бедно мы научились делать), но и в душу. Нам должно хватить рассудка, чтобы понять, как открыть душу человека и направить те силы, которые она таит, во благо каждого и всех.

На мой взгляд, первостепенное значение приобрела проблема *общедоступности* знания, которое составляет содержание «человекообразующих» дисциплин, к числу которых я отношу не только психологию, педагогику, точнее, науки о воспитании и всестороннем развитии личности, но и философию, историю, социологию, другие так называемые общенаучные предметы, хотя они являются в то же время и «обществообразующими».

Что я имею в виду, говоря об «общедоступности»? *Общепонятность, общеусвояемость*, если так можно сказать. Дело ведь не в том, что школьники или студенты прошли эти дисциплины, запомнили определенную совокупность знаний. Это само собой: образовательный госстандарт должен быть выполнен, человек должен стать специалистом (ремесленником), способным исполнить свою трудовую функцию на рабочем месте. Но разве это все, что включает в себя понятие «образование»? Разве мы не должны думать о том, что изменилось при этом в нашем студенте как в человеке? Стали ли лучше его характер, взгляды на мир, мораль, поведение? Если стали, то намного ли? Мог ли он измениться в большей мере, если это все-таки произошло? И если мог, но не изменился, то почему?

На протяжении многих лет я встречаюсь со старостами групп факультетов нашей академии. По два-три часа мы обсуждаем с ними одинаковые по содержанию вопросы общевузовской и факультетской жизни. У меня сложилось совершенно устойчивое впечатление от этих встреч: студенты факультетов психологии, культурологии, социальной работы более человечны, добры и терпимы, не столь амбициозны и агрессивны, нежели студенты факультетов рекламы, экономики, международных отношений. Одно из главных объяснений этого я вижу в том, что объем гуманитарных дисциплин на первых трех факультетах намного больше. Разные знания — разные люди. Характер знания во многом определяет характер человека. Широта и глубина усвоенных знаний определяет качества и качество человека.

Но как сделать так, чтобы «человекообразующие», а не только специальные дисциплины усваивались студентами глубже, следовательно, преобразовывали их? Что нужно, чтобы те понятия и категории, те суждения и выводы, те концепции и теории, которые содержатся в учебниках и транслируются студентам устами преподавателей, доходили до них уж если не в полном объеме, то в наибольшей мере? Они должны быть наглядны, узнаваемы; должны быть связаны с жизнью и интересами обучаемых самым непосредственным образом. «Поскольку результаты исследований должны быть сообщены другим людям, — писал Н. Бор, — то нам не остается ничего иного, кроме как пользоваться общеупотребительным языком». Заметим: великий ученый говорил о квантовой физике. Эти слова тем более справедливы для социального знания, в котором существует множество специальных, искусственных терминов и понятий, требующих разъяснения. И оно, как правило, является камнем преткновения. Все зависит от того, как эти объяснения выполнить.

Педагогика и педагог, ставящий задачу преобразовать обучаемого, должны представить самую высокую теорию на самом обычном, естественном языке повседневной жизни. Именно этот язык является основным средством нашего общения. Но и этого мало. Надо знать студента как объект преобразования: его проблемы, заботы, нужды, с тем чтобы опустить высокую теорию на землю личных интересов и таким образом заинтересовать его в знании этого знания. Только так знание проникает во внутренний мир личности и начинает там свою преобразовательную работу по перестройке уже сложившихся представлений и убеждений.

Иными словами, в сфере объяснительного человековедения (так же как и в естественно-научных дисциплинах) задача решается путем *популяризации знания*. Если задача не сводится лишь к тому, чтобы преподать знание, но и изменить человека, теоретическое знание должно быть схематизировано, освобождено (облегчено) от специальной терминологии, его необходимо излагать в интригующем стиле, вовлекая обучаемых в рассуждения, в своего рода процесс научного поиска. Смысл — заинтересовать обучаемых настолько, чтобы они сами захотели изучить предмет при всей его кажущейся непривлекательности и непонятности.

Преподаватель привлекает внимание студента не только к изучаемой дисциплине, но и к самому себе.

Сказанное означает, что в процессе такого преподавания рождается новый тип знания, которое творит преподаватель, если он ставит перед собой задачу трансформировать чистую теорию и абстракции, в которых живой человек отсутствует, в конкретное знание, способное непосредственно преобразовывать личность. Ибо, приспосабливая абстракции и разного рода логические операции к интересам реальных людей, преподаватель начинает говорить с обучаемыми уже не столько о сущностях, которые составляют предмет и содержание объяснительного, абстрактного знания, сколько прежде всего о явлениях, связанных с заботами конкретных живых людей и конкретными фактами их жизни. Такое знание конструктивно в том смысле, что усвоивший его человек приобретает средства для самоперестройки, саморазвития.

Сегодня знание о природе (естествознание) властвует над сознанием большинства «образованных» людей. Ибо из этого знания вырастают материальные блага. И потому оно считается знанием конструктивным, полезным, эффективным. Не только в шутку, но и всерьез многие говорят: «Есть науки естественные и общественные, т. е. противоестественные». Основанием для таких суждений является точка зрения, что наука — это одна из форм идеологии, что идеология может быть научной (например, «научный коммунизм»). То есть существует тенденция понижения статуса науки до «незнания» (идеологии, верования). И надо сказать, что во всем этом есть правда, хотя и не полная. Так же, как справедливо думать, что так называемые «вненаучные формы общественного сознания» могут быть признаны знанием. Социальная реальность, которая изучается наукой, содержит в себе элементы веры и убеждений, признаваемые реальностью.

Чем были сводки Госкомстата СССР? Колдовством огромного ведомства, на основе которого строилась советская экономическая наука, а уже по ней — экономика страны. Дело закончилось крахом. Но разве что-нибудь изменилось по существу в «новой» России? Что социальная статистика, что социология как были, так и остаются в основном областью шаманства политиков и разных прикормленных ими «центров стратегических исследований» и

политтехнологов. И этот виртуальный мир становится предметом научных исследований, на основе (с учетом) которых, между прочим, принимаются политические решения, строятся прогнозы.

Парадокс в том, что все это вовсе не считается обманом и ложью, а называется именно научным знанием с поправкой на допустимую погрешность. Сегодня для социолога знание — это то, что люди считают знанием. Истина, по сути дела, определяется голосованием. Как на выборах: кого избрали, тот и есть лучший, хотя в действительности чаще всего это совершенно не так.

Социальное знание во многом состоит из тех предубеждений и верований, которых придерживается и которыми живет большинство населения, а также идеологических и политических предпочтений, властвующих политической и экономической элитой. Социальное знание является производным от интересов правящего класса. Само производство социального знания нельзя отрывать от интересов «заказчика», в роли которого выступают те, кто богат, и те, кто правит. Знание настолько объективно, насколько оно отвечает этим интересам.

И если в учебниках, газетах и журналах пишут, что экономика — это самое главное, что рынок все сам собой отрегулирует, что глобализация — благо, что вступление России в ВТО — неотвратимо, то это не значит, что все это — неправда. *Не вся правда*. Не полная истина. *Усеченное знание*.

И все бы ничего, если б не знать, что на основе этой полуправды, полуистины, урезанного знания, в общем — на базе обмана и лжи, конструируется социальная реальность, в которой мы живем. Граница между реальным миром и вымышленными, виртуальными, мирами стала трудно определимой.

В марте 2002 года в МГСА побывал председатель Госдумы РФ Г. Н. Селезнев. Он приехал к нам после встречи с премьер-министром РФ М. Касьяновым. «Это какое-то сумасшествие, — сказал мне Геннадий Николаевич. — Можно подумать, что я и Касьянов живем в совершенно разных странах: в касьяновской России — все хорошо, все идет в гору; в селезневской России — масса бед и несчастий».

Одна реальность — два угла зрения на нее, две оценки ситуации, два знания, хотя источники знания у этих людей одни и те же.

Но интересы — разные. Отсюда — две реальности. А что же существует реально? Что напишут в учебнике, то и будет объективным знанием. Разве это не абсурд?

И в этой ситуации надо определять содержание образовательного госстандарта, его федеральный и региональный (вузовский) компоненты. Что включить в них? Какому принципу следовать? Пытаясь ответить на вопрос, что такое образованный человек, древнегреческий философ Платон (вдумайтесь: IV век до нашей эры!) пытался составить полный список дисциплин, которые надо знать образованному человеку. Теперь на это обычно не претендуют. Возникла традиция: давать не полный список типов знания, а оканчивать его словами «и т. д.», «и др.», «и проч.». Куда от этого денешься при таком фантастическом объеме знаний и информации? И тем не менее в число самостоятельных типов знания обычно включаются философия, религия (мифология), общественные науки, естественные науки, идеология, литература и искусство (эстетическое знание), техническое и практическое знание, мораль и право (этическое знание), обыденное знание и др.

Социальная реальность, как прошлая (история), так и настоящая, складывается на основе религиозного, философского, научного, идеологического и эстетического типов знания. На их основе вырастают и представления о будущем. Безусловно, влияют на все три вида времени естественно-научное, техническое и практическое знания, но они играют в этом, по логике вещей, второстепенную роль. То же можно сказать и об обыденном знании.

Мифологическое знание, как известно, является первоосновой всех более сложных и специальных типов знания, в том числе и научного. Казалось бы, в современном мире мифология должна отойти в прошлое и стать экзотикой. На самом деле это не так. Миф, как тип знания о нынешнем и прошлом мире, ныне процветает.

Любимым предметом мифотворчества является прошлое, образ которого для каждой нации рассматривается как основа для возвышения ее роли в истории и амбиций в настоящем. Возрождение нынешней России происходит именно таким путем: развенчиваются мифы, созданные за годы советской власти, ее история дегероизируется: разоблачаются псевдогерои, а заодно с ними и

герои настоящие; возводятся в ранг исторических личностей, демонизируются политические пигмеи и удачливые мерзавцы. «История — врун даровитый» (В. Маяковский).

Информационное и образовательное пространство до взрыва наполнено публицистическими, информационными и «научными» мифами, которые в изобилии производятся журналистами и заказными «экспертами». Сегодня в России каждый телеканал и все ведущие издания имеют своих мифотворцев, имена которых известны, а лица — узнаваемы. Они — манипуляторы общественным сознанием, его разрушители и конструкторы. Если бы кто-то взялся подсчитать количество этих мифотворцев, включая штатных выступальщиков из Госдумы, правительства, его министерств и ведомств, то их едва ли набралось бы сотни три-четыре. Вот это и есть главные «профессора» и «воспитатели» российского народа. Они с необыкновенной легкостью отвечают на вопросы любой сложности, поскольку полагают, что все и обо всем знают. Они легко лепят образы, информируют и дезинформируют, лгут, смешат, пророчествуют, обучают и воспитывают — одним словом, образовывают Россию.

Философия является наиболее общей областью знания и, на мой взгляд, сегодня должна быть особо ценима, хотя ее по-прежнему относят в разряд наименее полезных, эффективных знаний. Рационализм требует признать несомненно полезным прежде всего то, что может быть непосредственно использовано на практике и может приносить пользу. И чем полезней, выгодней знание, тем оно лучше, тем больше средств выделяется на развитие этих научных областей, тем они престижней.

Между тем фантастическое усложнение всех сфер общественной жизни, дифференциация наук и специализация учебных дисциплин, мифологизация социальной реальности, манипуляция человеком и общественным сознанием, политические игры, в которых никто не ищет правды, а жаждет только победы в борьбе за власть, привели к тому, что человечество утратило общие ориентиры своего развития, сбилось с магистрального пути, движется к ложным целям. Анализ намного опередил синтез, дифференциация значительно опережает интеграцию. Мы знаем так много, что уже не знаем, что мы знаем. Специалисты изжили энциклопеди-

стов, эксперты — мудрецов. Слово «дилетант» обрело исключительно негативный смысл. Все это случилось потому же, что практическая полезность, ориентация на быстрейший и наивысший результат заслонила наш ум от поиска смыслов и сущностей, истинных ценностей, что и является предметом философии.

Какая наука может осмыслить взаимодействие всех трех типов реальностей (божественной, природной и социальной) сразу? Только философия. Какая из наук дерзнет охватить общим взглядом все три подсистемы социальной реальности — культуру, личность и социум? Философия.

Философия не служит ничему, кроме Истины. Там, где другие науки, объяснив, что происходит, останавливаются, философия ставит вопросы: что это такое? почему это происходит? и от постигнутых истин движется вглубь вещей и явлений, к их сущности, срывая с нее все наброшенные одежды и покровы.

Другое дело, что и сама философия стала весьма неоднородной, тоже подверглась дифференциации, «оконкретилась», сблизилась с научным знанием. Особое значение приобрела социальная философия. В ней просматриваются черты априорного знания, что отвечает каноническому определению философии, и в то же время она стала более конкретной, специализированной, более применимой в непосредственной практике. Философия стала научной. Но не сделалась от этого доступной каждому. Философствование (зрелое) — удел немногих. Пользование плодами современной философии предполагает соответствующую подготовку, весьма высокий уровень философской культуры политика, государственного деятеля, бизнесмена.

Убежден, что новая, истинно сущая парадигма развития человечества, стратегия любой страны не могут быть созданы без участия в этой работе мыслителей — людей, не только обладающих выдающимся интеллектом, но и многогранных, многознающих. При этом совсем не важно, в какой области они являются специалистами. А. Д. Сахаров был физиком, Д. С. Лихачев — культурологом, Н. Н. Моисеев — математиком, А. А. Зиновьев — логиком, а С. П. Капица — математиком. Эти и немногие другие люди, имена которых знает действительно образованное сообщество, отличаются от всех прочих докторов (в том числе докторов филосо-

фии) и академиков тем, что способны одновременно мыслить глобально, всеохватно, абстрактно и конкретно. Людей, обладающих этим уникальным свойством, совсем немного в мире. В России — единицы. Этим и определяется их ценность. Каждый из них — национальное достояние.

Идеология как знание трактуется двояко: как совокупность «ложных взглядов» и как самостоятельный тип знания. На мой взгляд, идеология — это полуправда и полуложь. В сущности своей идеология — это мировоззренческая и психологическая установка, с помощью которой из сферы существующего религиозного, философского и научного знания отбираются те их элементы, которые отвечают ее требованиям. Так формируется научная основа идеологии, которая затем дополняется разного рода мифами, невнятными представлениями и фантазиями, совокупность которых и делает эту идеологию отличной от других, которые строятся по такому же принципу.

Когда в конце XIX века В. И. Ленин ввел понятие «научная идеология», т. е. по сути «истинного идеологического знания», то он не совершил большого греха. Уже тогда идеология сближалась с наукой, так же как это происходит ныне с философией. Притом что наука все более дифференцируется, добываемое ею знание все более интегрируется, взаимопроникает друг в друга. Мир целостен — значит, целостной должна быть и отражающая его научная картина. В нашей голове нет «сусеков», в которых по отдельности (как картошка, капуста и морковь) хранились бы знания разного типа и разных сегментов. Они смешаны, слиты. Другое дело, что многих знаний в этой голове никогда и не было (почему — вопрос другой), что содержащееся в ней знание преимущественно «специальное», глубокое, но узкое; эффективное, но ограниченное, полезное для получения заработка, но бесполезное для понимания смысла жизни, если он, конечно, не сводится к деньгам.

Идеологическое знание возникает в тот момент, когда отдельная личность или группа лиц берется за объяснение картины мира с целью получения в свои руки власти, которая позволяет эту картину мира сделать реальностью. В сущности, это частный, групповой взгляд на мир, который, однако, во всех случаях выдается за всеобщий, ибо он якобы отвечает всеобщим интересам. Возь-

мите любую идеологию: консервативную, либеральную, лейбористскую, коммунистическую, республиканскую, феминистскую, гомосексуалистскую — разве не говорят они все одно и то же: «Если дадите власть, то лучше будет не только нам, но непременно и всем»?

Сегодня в России властвует идеология радикал-либерализма (либертарианства). Как всегда, партикулярные интересы и взгляды выдаются за всеобщие. Как всегда, эта идеология охватывает весь мировоззренческий спектр — от толкования отношений людей к действительности и друг к другу до интерпретации социальных проблем и конфликтов, целей и задач развития страны, международных отношений.

Как всегда, всякая идеология, даже радикал-либерализм, имеет в России своих приверженцев. Как всегда, идеология — это не только знание, но и социальная реальность, в которой ее сторонники чувствуют себя как дома, в своей стихии, мыслят себя подлинными демократами, носителями высших ценностей и истин.

Как любая идеология, радикал-либерализм конструирует свой универсум — свое прошлое, настоящее и будущее. Теперь все оценивается с позиций этой идеологии с целью создания «правильной» картины российской социальной реальности. Все из прошлого, что не отвечает критериям данной идеологии, вымарывается, замалчивается, осмеивается. Что не соответствует им в настоящем — не поддерживается, разрушается.

Знание о других социальных реальностях имеет большое значение в формировании картины мира. При этом надо учитывать два принципиально разных подхода к созданию этой картины.

Первый подход — универсалистский. В этом случае мир предполагается одинаковым, однородным как во времени, так и в пространстве. Универсалистский характер в основном имеют философия, этика, естественно-научное знание.

Иное дело — общественные науки, идеологическое знание. Они крайне дифференцированны. Каждая властвующая идеология, в услужении которой неизбежно в той или иной мере оказываются общественные науки, создает свою картину мира. Строя ее, как уже говорилось, на основе научного знания и дополняя его

в любой угодной ей пропорции (границей здесь является утрата идеологией связи с реальностью, правдоподобности), она не может игнорировать знание об отечественной («своей», «нашей») части реального мира. И это «собственное», «тутошнее» ядро знания (его количество и типы) зависит от степени универсализма данной идеологии, ее претензий на всепланетарный охват.

Коммунистическая идеология, как известно, претендовала не только на статус «единственно научной», но и на владение знанием об общих закономерностях развития общества во всех его сферах. На этом основывались прогнозы о неизбежной победе коммунизма на планете, взгляд на него как на высшую и конечную стадию развития человечества.

Но разве как-то по-иному реализуется идеология капитализма и его самая современная интерпретация — радикал-либерализм? Практически так же. Идеологии не способны к длительному мирному сосуществованию; рано или поздно они вступают в борьбу друг с другом и бьются насмерть. При этом ни идеологи, ни политики, исповедующие либерализм, совершенно не задумываются о том, насколько они правы. Они абсолютно убеждены в своей правоте, не допускают даже мысли об ошибочности своих воззрений. Другое дело — ошибки на практике. Но это, как известно, судьба всех, кто действует. Так полагают они. И даже ужасающая реальность не убеждает их ни в чем. Просто мешают «коммунисты», «плохой народ», особенно «вечновчерашние», мешают корни «плохой истории». И тихой сапой, не особо декларируя свои намерения, они преобразуют их в то состояние, которое отвечает догмам их идеологии. Но поскольку идеология эта не «домашнего», не «тутошнего», а американского производства, то и пропорции «своего» и «чужого» знания, на основе которого строится новая российская реальность, явно смещены в сторону «другого», «чужого».

И школьное и вузовское образование в нынешней России забито «чужим» знанием. Выработанное в другой культуре, объясняющее и прогнозирующее процессы других реальностей, оно распространяется в «нашей» культуре, «нашей» реальности.

В этом нет проблемы, если иметь в виду, что Россия кардинально изменила свой экономический и социально-политический

строй. Есть немало универсальных идей и принципов, на основе которых строится капитализм. Было бы странным изобретать велосипед, тем более что мы возвращаемся на тот путь, с которого некогда сбились.

Проблема в том, что удельный вес «чужого» знания в «нашей» реальности непомерно велик. Не только научные труды, но просто *мнение иностранцев обрело в России статус знания*. Известно, что в правительстве Гайдара около 20 тыс. американских советников работали в министерствах и ведомствах. Насоветовали и уехали. Страна разрушена. Был замысел? Во многом, убежден, да. Но даже те, кто искренне хотел помочь России, не смогли этого сделать потому, что они владели знанием «ихней», а не «нашей» социальной реальности. Ведь знание о «своей» реальности (будь она российская или американская) опирается не только на статистику и экспертные заключения, но также на обыденное сознание. В обществознании это ключевой момент. Законы рынка, конкуренции, управления можно считать универсальными лишь до той поры, пока речь идет о географическом пространстве, где они добыты, о населении, которое живет на этом пространстве. Прямое использование этих закономерностей на иной почве невозможно: они тут же упрутся в традиции и обычаи — в менталитет народа. Реформы буксовали, буксуют и не дадут никакого положительного результата, кроме новых разрушений (в том числе и в сфере образования), пока эта истина не будет принята во внимание.

За годы реформ в России резко *уменьшился объем «своего» общественно-научного знания*. Дело не только в том, что в несколько раз сократились расходы государства на науку вообще. Государство не может сформулировать «социальный заказ» общественным наукам вследствие того, что оно не имеет внятной идеологии развития страны. В годы правления Ельцина был объявлен конкурс на «национальную идею», который ничем не закончился. Существующий режим пытается самоосознать себя в целях самосохранения с помощью многочисленных «аналитических центров», «институтов стратегического развития» и т. п. Но для них наука — это бизнес. Сколько истины в добываемых ими знаниях, знают только сами «аналитики», «футурологи», «политтехнологи».

Благодаря открытию границ резко возрос *удельный вес обыденного знания, приобретаемого путем наблюдений во время пребывания российских граждан за рубежом и их общения с иностранцами*. В результате расширения торговых связей увеличился удельный вес практического знания о западном бизнесе. В этом, безусловно, много позитивного.

Другое дело, что́ видит и ка́к понимает увиденное человек. В основном в личных наблюдениях внимание фиксируется на материальных и бытовых аспектах жизни. Обыденное сознание не затрудняет себя проникновением в суть вещей. В конструировании «нашей» реальности на основе «другого» знания ведущую роль играют эмоции, воображение, фантазии, вера в то, что «если они это смогли, то и у нас скоро станет так же, надо только потерпеть и подождать». Непротивление безумству «реформаторов» заключается и в этом.

Глава 8
ОБРАЗОВАНИЕ НА РЫНКЕ УСЛУГ

Сегодня весьма распространен взгляд на образование как на *производство*, хотя для сознания многих российских граждан такой подход к образованию сомнителен. А там, где существует производство, мы неизбежно вынуждены оперировать — и уже оперируем — соответствующими понятиями: «исходный материал» (абитуриенты), «технология обучения», «образовательные технологии», «конечная продукция» (выпускники), «ассортимент образовательных услуг», «рынок образовательных услуг», «рынок труда», «образовательный спрос», «образовательное предложение», «потребительский спрос», «качество образовательных услуг», «маркетинг», «реклама», «себестоимость», «стоимость», «цена», «доход», «прямые затраты», «косвенные затраты», «издержки производства», «договорные отношения». Основной вид деятельности при таком подходе — образование учащихся (производство человека); единица продукции образования — один человеко-год; конечная «продукция» — выпускник учебного заведения (школы, вуза).

Российских граждан еще многое смущает в таком взгляде на сущность образования прежде всего потому, что до недавнего времени в обществе фактически единственным субъектом образования было советское государство, а можно сказать — коммунистическая партия. Сколько, кого, чему, для чего, каким образом, где и за какие деньги учить в стране решалось в кабинетах ЦК партии. Все вышеперечисленные понятия и тогда имели место, но только в определенном, урезанном смысле, поскольку образование было плановым — от начала до конца. В частности, каждый выпускник вуза и техникума получал государственное обязательное распределение на работу согласно разнарядке для соответствующих отраслей.

В этом смысле нелишне вспомнить о взглядах на образование классиков мировой экономики. Никто из них не рассматривал массовое образование как вложение капитала в экономический рост. Но они признавали, что образование может внести косвенный вклад в этот рост путем обеспечения гражданского мира и контроля за ростом населения.

По Адаму Смиту (1723–1790), для рабочих разделение труда приводит к определенным вредным последствиям, которым может противодействовать государственная система образования. Он одобрял образование скорее ради *нравственного совершенствования*, чем для развития производственной квалификации, и в этом за ним следовали почти все ученые классической традиции. Широкое распространение мальтузианских идей в те годы поощряло благожелательное отношение к просвещению масс *как средству воспитания* добродетелей бережливости и благоразумия.

Адам Смит высказывался за «оплату результатами» применительно к высшему образованию, но за государственную поддержку начальной и средней школы по образцу церковно-приходской системы в Шотландии. Там платили учителям основной оклад плюс небольшое фиксированное пособие; оклад зависел от преподаваемой дисциплины. В Англии, напротив, лицензия учителям на преподавание выдавалась церковью, религиозное разномыслие исключалось и множество школ и колледжей финансировалось за счет пожертвований при строгих ограничениях,

налагаемых пожертвователями. Именно эту систему пожертвований выбрал для критики Смит, когда писал об образовании. Его предложения по государственной поддержке образования касались обеспечения зданиями, а для учителей предусматривался широкий диапазон окладов как стимул для напряженной работы. В 1776 году Смит в своем труде «Исследование о природе и причинах богатства народов» писал: «Когда сооружается какая-нибудь дорогая машина, обыкновенно рассчитывают, что большое количество работы, которое она выполнит, пока не износится, возместит капитал, затраченный на нее по меньшей мере с обычной прибылью. *Человек*, изучивший с затратой большого труда и продолжительного времени какую-либо из тех профессий, которые требуют чрезвычайной ловкости и искусства, *может быть сравнен с такою же дорогою машиною*. Следует ожидать, что труд, которому он обучается, возместит ему, сверх обычной заработной платы за простой труд, все расходы, затраченные на обучение, с обычной по меньшей мере *прибылью на капитал*, равный этой сумме расходов. И это должно быть осуществлено в не слишком продолжительный промежуток времени, поскольку человеческая жизнь имеет весьма неопределенную продолжительность, как это рассчитывается, применительно к более определенному сроку работы машины»[1]. По сути дела, Смит говорил о свободном рынке в образовании. Согласно его воззрениям, роль государства в экономической поддержке образования должна ограничиваться предоставлением школам необходимых зданий и выплатой учителям небольшой стипендии к их основной заработной плате, формируемой за счет *оплаты обучения* частными лицами.

Бытовало мнение, *что государство должно поддерживать частные школы* при помощи бюджетных дотаций, однако вплоть до конца 60-х годов XIX века мало кто выступал с идеей общедоступного государственного образования.

Джон Стюарт Милль (1806–1873) был первым, кто выделил образование как пример «бессилия рынка», т. е. тот случай, когда рыночный механизм неэффективен. Только длительный опыт, говорит Милль, может позволить оценить качество образования,

[1] Смит А. Исследование о природе и причинах богатства народов. М.—Л., 1935. С. 92.

и потому покупатель этого товара, как правило, не в состоянии судить о его качестве. «Не может быть компетентным судьей в вопросах обработки тот, кто не обработан сам». Этим рассуждением он дает одну из трех экономических установок, которые с той поры были выдвинуты для системы государственного образования; две другие суть «естественная монополия» (определенный минимум величины школьного учреждения, необходимый для успешного функционирования) и «внешние отличия» образованных людей. Милль отказался одобрить общедоступное государственное образование, ибо был убежден, что «правительство, которое может лепить мнения и чувства людей, начиная с юного возраста и далее, сможет делать с ними все, что ни пожелает». И потому он защищал обязательное до определенного возраста домашнее образование или частные школы в сочетании с системой государственных экзаменов: если ребенок не выдерживает экзамена, с его родителей взимается налог, которым оплачивается продолжение его образования. Наряду с этим предусматривались специальные финансовые дотации для детей из бедных семей. В отдаленных районах могут учреждаться государственные школы, но в общем установка была на то, чтобы школьное дело успешно поставить на частную основу, если общество решило обеспечить каждому ребенку образовательный минимум. Милля не покидало беспокойство в связи с тем, что, как он считал, количество и качество частного обучения в Англии оставляют желать лучшего: «Я считаю обязанностью государства исправлять эти недостатки путем денежной поддержки начальной школы. И все же государство не должно претендовать на монополию в образовании ни на низшей ступени, ни на высшей; оно не должно использовать ни свой авторитет, ни свое влияние, чтобы заставлять людей обращаться только к своим учителям, и не должно предоставлять никаких особых преимуществ тем, кто у них учится». Скорее всего, Милль, будь он жив сегодня, не одобрил бы повсеместный принцип общедоступного государственного образования.

Так обозначились два различных *экономических подхода* к образованию, по поводу которых дискуссии шли более полутора веков и идут до сих пор. В результате возникли и действуют главным образом две существенно различающиеся системы образова-

ния: *европейская*, в которой доминирует сеть *государственных* учебных заведений, как общих (средних), так и профессиональных (высших), и *американская*, где из 3681 учреждения высшего образования 1594 — государственные и 2087 — *частные*. И хотя государственные расходы на образование здесь почти втрое превосходят частные, стоит обратить внимание на то, что ежегодные расходы частного сектора огромны — около 82 млрд долларов в год.

Разговор о достоинствах и недостатках этих двух систем образования с точки зрения экономики, о преимуществах и изъянах государственного и частного образования — особая тема, о которой еще пойдет речь. В данном случае продолжим разговор о сущности образования.

Граждане России, в том числе многие учителя и преподаватели, совершенно не заметили, как логика и психология рынка овладели сферой образования, уже превратили в сферу производства, где «продуктом» и «товаром» стал выпускник профессионального учебного заведения, в котором ценится прежде всего (а чаще всего — только) одна его сторона — знания, знаниевоемкость, что и определяет его потребительскую стоимость на рынке труда (услуг и товаров). Во многих странах, как теперь и в России, образование стало платным. Обучение в обществе, где «каждый сам отвечает за себя, и только один Бог за всех», стало рассматриваться как инвестиция личности в свое будущее, в обеспечение своего жизненного успеха, главным показателем которого является уровень зарплаты — деньги. Полученные знания становятся капиталом, который человек может пускать в оборот, получать на них процент и прибыль. Как полагали основатели учения о предельной полезности (К. Менгер, О. Бём-Баверк, Ф. Визер), каждый человек сам определяет ценность благ (услуг), исходя из степени своей желательности, своего понимания их ценности. И это так. Поэтому люди стремятся получить образовательные услуги там, где им предлагают больше знаний за меньшую цену. То есть рынок образовательных услуг и цены на нем стали формироваться не на предложении со стороны «товаропроизводителей», а на основе спроса потребителей (покупателей) этих услуг. И в этом уже кроется не всем понятный, но большой парадокс: не-

знающий (студент, он же потребитель) говорит знающему (сообществу преподавателей), что он должен знать, чему и как его обучать, ссылаясь на быстроменяющиеся потребности рынка. Именно такой тип отношений и превращает заведение в самое обычное предприятие. И если к управлению им имеет отношение частный капитал, то управляющий предприятия (президент, ректор) начинает выступать в роли капиталиста, который, как всякий капиталист, вынужден думать о доходе и прибыли в ее предельно возможном варианте. Естественно поэтому, что он, как «товаропроизводитель», тут же освобождает свое «производство» от излишних затрат, старается экономить на всем, на чем экономить можно и нельзя. На знании вроде бы экономить нельзя, ибо оно и есть основной продукт и товар.

Но ведь знание — товар чрезвычайно специфический. Оно имеет количественное измерение, исчисляемое в часах лекций, которые должен прослушать обучаемый. Но даже у государственного образовательного стандарта, который определяется по принципу «чтобы считаться специалистом, меньше этого знать нельзя», есть определенное «поле допуска» (границы). В нем предусмотрен, например, региональный (вузовский) компонент, составляющий суммарно 30% и более минимального объема знаний, которые должен получить обучаемый. Лекции можно читать группе в 25–30 человек, а можно в аудитории по 500 и 1000 человек, экономия на зарплате. Иными словами, если образование становится сферой услуг, то, как и в любой иной отрасли этой сферы, здесь вам, как правило, «недольют», «недовесят», «недоложат».

Тем более сложно говорить о качестве услуг. Объективные измерители качества образования практически отсутствуют, несмотря на все стремления найти их. Надеяться можно только на контрольные функции вышестоящих органов образования, ну и, конечно же, на совесть и честь «товаропроизводителя». Но рынок, особенно в эпоху «рыночного фундаментализма», не предполагает таких понятий. Добродетелью стали корысть и жадность. На рынке, формально говоря, никто никому ничего не должен: ни общество и государство — личности, ни она — им; ни родители — ребенку, ни он — им. Индивидуальная свобода всегда доминирует над общественными обязанностями. Человек может все, чего он

хочет. Если он хочет быть жадным, чтобы стать богатым, — это его право. Если на выборах он голосует из своих узкокорыстных соображений — это его право. Если он хочет совершить преступление (ограбить, обмануть) — это его право. В самых строгих толкованиях капиталистической этики преступление есть всего лишь еще один (просто опасный!) вид экономической деятельности, один из способов стать богатым, за что (в случае поимки) надо заплатить очень высокую цену — пожертвовать временем («время — деньги») пребывания в тюрьме или даже жизнью. Нет ничего такого, что человек «не должен делать». Не существует социальной обязанности повиноваться закону. Нет долга. Нет обязанностей. Есть только свобода и права, несущие возможность стать богатым, и плата (цена) за это богатство. Есть только сделки, обещающие прибыль.

Что же в итоге? Образование, мыслившееся традиционно как *общественное благо*, которое на конкурсной основе мог от государства получить любой способный к серьезной интеллектуальной деятельности человек, стало обыкновенным товаром, который может купить тот, у кого есть деньги. Массовый спрос на знания породил расширенное предложение со стороны товаропроизводителей. При этом поскольку знание, как товар, не обладает ни вкусом, ни цветом, неощутимо и неосязаемо, а в конце «производственного процесса» имеет физическое выражение в виде небольшого куска картона с надписью «Диплом о высшем образовании» с названием соответствующего вуза и полученной специальности, то покупатель и продавец взаимозаинтересованы в том, чтобы в их отношениях во время обучения все выглядело благопристойно. Один делает вид, что учит, другой — что учится. Один знает, что недодал, а другой — что недополучил.

Но спрос и представление о ценности любого товара основаны на психологических законах массового поведения потребителей рыночных благ. Неудивительно, что при общем понимании, что ценность и качество образования в последние десятилетия существенно упали и продолжают падать, все делают вид, что ничего особенного не происходит. Более того, факты о том, что с 1960 по 1995 год количество студентов в мире увеличилось с 13 млн до 82 млн человек, что в России в 2001 году из 1100 тыс. выпускников

около 1 млн поступили в вузы, подаются как огромное достижение. Хотя ясно, что качество конечной продукции решающим образом зависит от «исходного материала», от «полуфабриката», который поступает в производство.

Но и это — полдела. Производитель образовательных услуг экономит на такой статье расходов, как *предметно-практическое воспитание*. Ибо теоретическая форма осознания мира путем передачи знаний в виде продукта тем, кто этим знанием не обладает, это тоже воспитание путем обучения, рассчитанное в основном на память, а не на сообразительность, их творческое осмысление. Но, как уже говорилось, общество, основанное на принципах предельной полезности и погони за максимальной прибылью, создает такое внешнее воздействие на личность, которое не то что способствует развитию высших чувств (совесть, честь, справедливость, долг, забота о ближнем), но, наоборот, разрушает их. Среда не возвышает, а опускает и понижает. Остаются человек сам по себе, если он понимает смысл самовоспитания, и профессионально заданное воздействие людей, для которых воспитание — это работа. В образовательном учреждении она, в принципе, предполагается как нечто само собой разумеющееся. Ибо, как это следует, например, из российского Закона «Об образовании», образование — это единый процесс воспитания и обучения. Без воспитания (как элемента образования) невозможно воспроизводство культуры и самой жизни любой исторической общности людей, продуктивное общение поколений и их преемственность, а значит — преемственность исторического развития.

Но потребителя образовательного продукта (работодателя) эти общие, глобальные вопросы, как правило, не волнуют, поскольку они не обещают прибыли, а замерить и оценить итоги воспитательного труда практически невозможно. Сам заказчик образовательных услуг (абитуриент, студент) не вполне сознает, какую материальную выгоду могут обещать ему такие эфемерные категории, как честь, совесть, чувство долга и прочие нравственные качества. В них не видится чего-то такого, что может быть оценено и оплачено в будущем. Поэтому он не расположен ставить себя в положение воспитуемого, да еще платить за это деньги. Как же придет к нему понимание сути духовности чело-

веческого бытия? Кто разбудит в нем мораль, импульс самосовершенствования? Ведь это не одноразовый акт. «Душа обязана трудиться и день и ночь, и день и ночь...» *Образование минус воспитание равняется обучению. Можно говорить, что в обществе все меньше образования, все больше обучения. Итог: рациональное и материальное безмерно возвысились над эмоциональным и духовным.*

Знание, основывающееся на выхолощенных материалистических представлениях о человеческом бытии, не воспринявшее в себя духовное начало, превращается в знание, как минимум, неполное. Неполное же знание, принятое за основу исследований, как уже говорилось, превращается в ложное знание. Ложное знание крайне опасно, ибо ведет к ложным решениям практических задач. В XX веке процесс распространения «половинчатого», недостаточного знания в науке и образовании стал доминирующим. Наука, основанная на постоянной ревизии знания, его переоценке, привела к тому, что человек вынужден «вращаться в кругу незнания» и нарастающего вороха совершенных им ошибок, не понимая, где начало, а где конец, что цель, а что средство, что причина, а что следствие. Отсюда и абсурд происходящего.

Надо констатировать печальный факт, что высшее образование в новом раскладе ценностных ориентаций уже не служит источником распространения фундаментальных научных ценностей. Потребители высшего образования, в том числе и в России, прежде всего ценят его доступность или «удобность», т. е. максимальное сокращение физических усилий для получения искомого результата; экономическую усредненность и эффективность («платить меньше — получить больше»); упакованность учебных программ в яркие функциональные упаковки, облегчающие потребление «товара», в качестве которого выступают знания и умения; максимальную коммерческую реализуемость полученных знаний.

В этом смысле наши вузы, а равно и школы, все меньше рассматриваются в качестве святилищ разума, а профессура и учителя — в качестве носителей истины. И те и другие скорее эволюционируют в направлении обслуживающего персонала, предлагающего эффективные «продукты» (знания), готовые к употреблению. При-

чем профессура изготавливает «продукт» на внутреннем рынке образования, а студенты (в будущем выпускники и молодые специалисты) распространяют его (т. е. себя) на внешнем.

Если рассуждения об образовании, и в частности о воспитании, вести в русле ныне действующей парадигмы развития, то в общем все идет так, как надо. Постепенное расчеловечивание человека в этом случае в расчет не принимается. Но если на вещи смотреть с позиций новой, гуманистической парадигмы «устойчивого развития», в которой начинают действовать социальный и «человеческий» факторы, то воспитание надо понимать как сознательно планируемое интеллектуальное, эстетическое и нравственное влияние на индивида с целью формирования у воспитуемых нравственного чувства, культурных потребностей и соответствующих им творческих способностей через создание соответствующих условий для самореализации, включение в диалог с воспитателями и средой, приобщение к соответствующим ритуалам, следование определенным нравственным кодексам и т. п. Тут мы вновь упремся в полярные позиции, в вопрос, будет ли это воспитание осуществляться авторитарно, патерналистски, через воздействие извне или с гуманистических позиций, т. е. будет поощряться развертывание внутреннего потенциала личности. В действительности, как подсказывает мой личный опыт, решение достигается на пути синтеза обоих этих подходов в единую концепцию развития личности. В чистом виде ни первый, ни второй подходы не дадут ожидаемых результатов.

Главы из книги: Ильинский И. М. Образовательная революция. М., 2002.

ОБ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РЕВОЛЮЦИИ[1]

Уважаемые коллеги!

В названии темы нашей дискуссии есть два ключевых слова — «век» и «образование». Каждое из них безмерно глубоко по своему смыслу. Тем более сложно рассуждать о них во взаимосвязи. Но это абсолютно необходимо, если мы действительно хотим понять сущность происходящего ныне с человечеством, в частности с образованием, которое является главным предметом сегодняшней дискуссии.

Мы поставили вопрос так: образование **для** века. То есть мы хотим не просто описать наши пожелания и представления о том, каким **может** быть высшее образование в разворачивающемся столетии, но и показать, каким оно **должно стать**. «Должно стать» для чего? Чтобы **обслуживать** развитие в том виде, как оно уже обозначилось и проистекает? Или же стать средством перемен и избавления от тех пороков и язв, накопленных и унаследованных человечеством в ходе всего предшествующего развития? Но тогда возникает вопрос о том, как мы смотрим на сам XXI век с точки зрения настоящего и будущего.

Ведущие мыслители и ученые мира — философы, историки, социологи, геополитики, в том числе русские (в частности, президенты нашего клуба А. А. Зиновьев, Н. Н. Моисеев), уже давно утверждают, что в XXI веке человечество вступило в **самую опасную пору** своего развития. Такой ситуации, как ныне, не было еще никогда. На грани катастрофы не отдельная страна или отдельный народ, **а все человечество**. Оснований для таких выводов более

[1] Выступление на 10-м заседании Русского интеллектуального клуба, 23 июня 2003 года.

чем достаточно, они общеизвестны. Первая и главная проблема **современной** футурологии не в том, что будущее крайне трудно прогнозировать. Проблема в том, что **будущего может просто не быть**. Вообще. Никакого.

Тех, кто придерживается таких взглядов на происходящее, многие, в том числе власти предержащие, с иронией именуют «алармистами», а их сценарии — апокалиптическими или просто «страшилками». Так говорят люди, которые не способны мыслить **масштабно**, видеть и понимать мир **не фрагментарно**, а во всей его целостности, смотреть на происходящее объективно, реалистически, а не с точки зрения экономической выгоды или политических интересов. В свою очередь, назовем их рыночными фундаменталистами, фанатиками монетаризма. Людьми, не способными мыслить государственно, ответственно.

Прогноз будущего должен быть направлен на выявление **самого худшего**, что может произойти, самых грозных испытаний, которые уже обрушились и могут обрушиться на нашу страну и все человечество.

Как же охарактеризовать нынешнее положение дел в мире с точки зрения сущности, предельно обобщенно и кратко? На заседаниях нашего клуба мы пришли к заключению: мир находится в состоянии **мировой войны нового типа**, рискуя в любой момент сорваться в войну «горячую», ядерную. Иначе говоря, мир на грани **выживания**, на краю физического самоуничтожения. **Самоуничтожения**. Вот **два слова**, раскрывающие, на мой взгляд, сложившуюся ситуацию: самоуничтожение, выживание. **Главная проблема XXI века — выживание**. Отсюда и главная задача человечества в XXI веке — остаться живым, выжить. Все остальные цели и задачи, как бы прекрасны и благородны ни были они, отпадают сами собой: чтобы жить, надо быть живым.

Даже тот, кто согласится с такими умозаключениями, вправе спросить: «А причем тут образование? Тут уместнее бы говорить о политике, экономике... Во всяком случае, так принято, так логичнее и очевиднее. Образование, конечно, играет свою роль. Но „свою“, в ряду других факторов». Дело в том, что, на мой взгляд, «в ряду других факторов» образование стоит все же на первом месте, что и попытаюсь показать в своем кратком сообщении.

Извините за то, что иногда я буду касаться банальных вещей, но мы все-таки в разной степени погружены в проблему.

Давайте взглянем на образование в самом широком контексте человеческой **эволюции**. Ибо, если мы станем рассматривать проблему образования саму по себе, сообразно логике и содержанию образовательного процесса, как проблему **педагогическую**, то не сможем сказать по этому поводу ничего значительного, тем более нового. Глобальный подход, заявленный в теме нашей дискуссии и моего сообщения, требует хотя бы коснуться вопроса о генезисе, природе образования.

Если исходить из того, что человек есть продукт эволюции живой природы, а не творения Всевышнего, то это значит, что ментальные способности, познание и знание человека в конечном счете направляются механизмами **органической** эволюции. Породив человека как живое существо, стремящееся **выжить и продолжиться** как вид, природа на протяжении тысячелетий **принуждает (!)** человека находить способы выживать путем приобретения опыта, навыков и знаний. Природа постоянно держит человека в пограничной ситуации между жизнью и смертью, стихийно и совершенно безальтернативно учит и дает возможность учиться выживать; и учиться, и выживать за свой счет. В том числе природа учит человека знать пределы по отношению к себе, в частности, знать пределы отношения человека к человеку как части природы, жестоко карая его, если он переступает эти пределы. Уроки, которые ныне преподносит человечеству окружающая среда, свидетельствуют об этом. Природа — это **первый** Учитель, главный Университет человека.

Несомненно, что способности, самосознание, язык, мораль homo sapiens теснейшим образом связаны с процессом **естественного отбора**, поисками способов выживания и воспроизводства. В этом смысле всю историю можно представить как **историю выживания** человечества в целом, а не только как историю борьбы особей и индивидов, групп и народов, в которой побеждали, приспосабливались и развивались те из них, которые обладали необходимыми и достаточными для выживания **качествами**: физическими, интеллектуальными, моральными, духовными.

Вот еще одно из ключевых слов и понятий, которое мы должны принять во внимание, рассуждая об образовании, — **качество** человека во всем многообразии значения этого понятия. Но в данном случае я хочу сделать сильный акцент на том обстоятельстве, что человечество проходило в своем становлении и развитии не только индивидуальный и групповой отбор, в котором поначалу побеждал сильнейший физически. Это был также, а лучше сказать, прежде всего **отбор на интеллект и моральность**. Человечество выживало благодаря тому, что, в конечном счете — несмотря на его кровавую историю — побеждала точка зрения, которая способствовала **продолжению** жизни, **улучшению условий бытия, полноте и качеству жизни**. Именно поэтому человечество и прогрессировало. Именно духовные и нравственные императивы, которые мучительно вырабатывались человечеством в ходе борьбы за выживание, были той силой, которая противостояла и обуздывала природные инстинкты и эмоции фанатов силовой борьбы и войны, поощряла миротворцев. Конечно, можно сказать, что просто-напросто срабатывал инстинкт самосохранения. И все же выигрывал тот, кто был умнее, кто думал о будущем и наследниках; кто способствовал воспитанию чувств, позволявших человеку, исходя из общественных **моральных** установлений и **высших духовных ценностей**, в той или иной мере **контролировать** свои потребности, **сознательно подчинять** личные и групповые интересы интересам других людей и общества.

Человечество, учившееся поначалу **стихийно** познавать и накапливать все больше знаний, со временем придумало **организованный** способ передачи знаний, морали и духа от поколения к поколению — **систему образования**, которое мы сегодня понимаем как единый и целостный процесс *воспитания* и *обучения*, целью которого является создание все больших возможностей преобразования как окружающей среды (в том числе социокультурной), так и самого человека.

Таким образом, **человеческая эволюция** во всем ее объеме непосредственно и в первую очередь **связана с уровнем познания и образования**. Чем выше уровень науки и образования, тем выше темпы освоения природы, изменений окружающей человека среды, в том числе социокультурной.

Если мы соглашаемся с тем, что между прогрессом и образованием существует первостепенная зависимость, то необходимо признать, что такая же связь существует и между **регрессом и образованием**. То есть, если мы говорим сегодня о глубоком и многоаспектном кризисе современной цивилизации, о том, что человечество поставило себя на грань физического самоуничтожения, то это значит, что прежде и задолго до того, как сложилась такая ситуация, до того, как мы поняли и признали этот факт, начался и произошел **глубочайший кризис в системе образования** ведущих стран мира, приведший к трагическим изменениям в содержании и формах мышления, ценностных ориентациях и морали народов тех стран, которые задают направление развитию всего человечества.

Скорость, масштабы и глубина перемен в условиях жизни и труда ныне столь велики, что ум и сознание человека и общества не успевают к ним хотя бы приспособиться, не говоря уж о том, чтобы в полной мере осознать и управлять ими. Итог — **нарастание хаоса и абсурда** во всех сферах жизни и на всех уровнях управления вплоть до глобального. Все более заметны симптомы снижения моральных начал в поведении и деятельности как отдельных людей и групп, так и целых народов и государств. Дикие масштабы принимают насилие, агрессивность, экстремизм, террор и терроризм, преступность, проституция. Все сильнее дают знать о себе тенденции псевдокультуры и даже антикультуры, которые уже захватили основную часть молодежи Запада, а теперь и России.

Но что означает снижение этической планки и общекультурного уровня широких народных масс? Это означает понижение **качеств** человечества, которые **необходимы для его выживания**. И происходит это в ситуации, когда проблема выживания остра, как никогда прежде. Более того, можно думать, что это делается сознательно, что мы являемся свидетелями процесса уже не естественного, а *искусственного отбора*, искусственной селекции не только индивидов и групп, но *целых стран и народов*. Сегодня, как никогда прежде в истории, торжествует принцип силы. «Хорошими» и «плохими», бедными и богатыми люди и целые страны становятся не в результате конкуренции ума, духа и воли, а в ре-

зультате подковерных политических решений и военных операций, где созданные человеком бомбы, пушки и прочее оружие выступают в роли мускулов, клыков и когтей дикаря. Эти люди и страны, по определению, не могут иметь высокой морали и культуры, потому что там, где сила, там не нужны ни ум, ни духовность, там они изживаются, в том числе и с помощью системы образования, которая преподносится в качестве лучшей в мире. Под монотонные речи о прогрессе, о будущем, о свободе и правах человека. И происходит это не вполне осознанно, не только по злому умыслу, а больше от непонимания смыслов и сущностей, инстинктивно. Образованный дикарь, таковым себя не сознающий — это чудовище, порожденное системой образования XX века.

О том, что образование на Западе находится в глубоком кризисе, известно давно. Еще в 1965 году премьер-министр Франции Ж. Помпиду публично заявил, что система образования Франции, особенно среднего, «обнаружила неспособность к эволюции и базируется в значительной мере на основах, заложенных иезуитами в XVII веке и лишь несколько измененных в конце прошлого (т. е. XIX) столетия» (L'Education nationale. 1965. № 20). В 1968 году вышла книга Ф. Г. Кумбса «Мировой кризис образования». В 1983 году Национальная комиссия США по проблемам качества образования представила обществу доклад «Нация в опасности» с мрачными выводами и прогнозами, в котором, в частности, говорилось, что США «совершили акт бездумного образовательного разоружения», что существующее качество образования «несет угрозу будущему государства и народа» (The National Commission on Excellence in Education. A Nation at Risk: The Imperative for Education Reform. Wach., 1983).

Давайте посмотрим, что (в самом общем виде) происходит в сфере высшего образования, особенно в Новейшее время.

Определяющими тенденциями являются его специализация, массовизация, экономизация. Все эти тенденции имеют под собой объективные основания и положительное значение. Однако сейчас обратим внимание не на позитивные, а на **негативные** последствия этих процессов.

Специализация в высшем образовании — следствие НТР. Известно, что специализация в технике, экономике и финансах ста-

новится все более углубленной и узкой, заставляет организаторов образования изыскивать дополнительные учебные часы за счет сокращения объемов гуманитарных наук — философии, истории, социологии и т. п. По сути дела, вузы превращаются в *высшие ремесленные школы*, готовящие *ремесленников*, которым трудно понимать смысл общественно-политических процессов в мире и в собственной стране, разбираться в программах партий и группировок. Но что такое гуманитарно необразованный человек? Такой человек в конечном счете не может занимать осмысленную гражданскую позицию, проявлять гражданскую активность. Это прекрасный объект для идеологических и политических манипуляций, функционер, слепой исполнитель. Специально образованный раб. Узкая специализация в условиях НТР, по сути дела, обернулась **дегуманизацией** образования.

Массовизация. С 1986 по 2000 год (за 15 лет) количество студентов в мире выросло с 13 млн до 86 млн человек, т. е. в шесть раз. Итог массовизации — резкое падение *качества высшего образования*, нарастание функциональной неграмотности, т. е. людей, окончивших вузы, но не способных эффективно выполнять свои трудовые и гражданские обязанности. И дело тут не только в том, ка́к — хорошо или плохо — организован в вузе образовательный процесс, а в резком снижении *качества «исходного материала»* — абитуриентов, которые становятся студентами. Например, в 2001/2002 учебном году из 1 млн 100 тыс. выпускников школ России в вузы поступили более 90%. И дело опять-таки не только в том, как они учились и как их учили в школе, а в том, что многие из них, если ни большинство, в силу своих исходных данных не мотивированы и не способны к высокоинтеллектуальной деятельности. Людей с дипломами о высшем образовании, кандидатскими и докторскими степенями, в том числе просто купленными за деньги, людей, функционально неграмотных, уже сегодня в мире, и в частности в России, весьма много. И становится все больше. В том числе в структурах власти и управления вплоть до высших органов. Отсюда нарастание количества ошибочных решений, разрушительство, хаос, абсурд.

Экономизацию образования можно понять только в том случае, если понимать, что образование — это поле *идеологической и*

политической борьбы. Образовательная политика так или иначе, в большей или меньшей мере диктуется интересами правящего класса. В странах Запада и в сегодняшней России это класс капиталистов. И дело не в том, что социальная элита создает для себя привилегии в этой сфере, элитарные учебные заведения или отправляет своих детей на учебу в престижные вузы других стран. Образование — это поле борьбы за овладение умами и сознанием новых поколений. Да, взятый по отдельности каждый капиталист нуждается в квалифицированных и лояльных работниках. Вопрос о том, кого и чему учить, что́ и сколько знать, имеет в этом случае ключевое значение. Ибо образование — это универсальный способ *программирования* человека. Учебные программы и планы образования устанавливают не только объем специальных знаний, необходимых работнику, но и тех знаний, которые определяют мораль и духовный мир человека, а значит, и его поведение.

Однако первой и главной заботой капиталиста были и остаются заботы *о прибыли и сокращении издержек*. Под влиянием этого доминирующего обстоятельства изменялись и изменились взгляды на *миссию и само понятие образования*, на роль и значение знаний, трансляция которых от их производителя — науки — к человеку составляет главную и единственную задачу образования (по нынешним представлениям). Взгляд на знание и образование через призму прибыли и денег привел к тому, что предпочтение стали отдавать так называемым *практически полезным знаниям*. Значение гуманитарного (человекообразующего) знания с этой точки зрения упало в цене. Знание все больше обретало значение *товара*, а образование, утрачивая свою универсальную *человекообразующую функцию*, все больше становилось одной из отраслей экономики, ну а вузы — предприятиями по производству рабочей силы.

Подчеркнем, *одной* из отраслей экономики, соотносясь с ней как *часть с целым* и, следовательно, подчиняясь ее целям и задачам, тенденциям и законам ее развития. Сегодня догмой является положение о том, что *экономика первична, а образование вторично*. Отсюда тезис: «поднимем экономику — возьмемся за образование». Отсюда тенденция на сокращение государственных расходов на образование, приватизацию, сокращение, а то и полную

ликвидацию государственных учебных заведений. В своей книге «Капитализм и свобода» известный американский теоретик-либерал М. Фридман пишет: «Количество денег, истраченных на образование, увеличивается стремительными темпами, куда быстрее, чем национальный доход. Государство не в состоянии нести эти все увеличивающиеся расходы; их надо переложить на родителей, которые будут экономны и осмотрительны, решая вопрос, на что тратить деньги, и поэтому не станут определять своих детей на „бесперспективные“ для них направления учебы» (Friedman M. Capitalism and Freedom. Chicago, 1982). При этом «перспективными» абсолютное большинство родителей и их детей считают те специальности, которые обещают высокий заработок и быстрый возврат инвестиций в образование, которое этот заработок гарантирует. Подход сугубо прагматичный, с точки зрения отдельной семьи совершенно оправданный. А то, что в обществе не хватает учителей, преподавателей, культурологов, социальных и им подобных работников, зарплата которых намного ниже, чем у брокеров, экономистов, юристов, менеджеров и т. п., — этот вопрос десятилетиями остается в стороне, хотя от этого страдают и общество, и семья, и отдельные индивиды.

Специализация, массовизация и экономизация образования ведут к его **примитивизации** как в содержании, так и в понимании. Образование уже во многом утратило свою человекообразующую функцию, возвышающую и развивающую качества человека, и прежде всего моральные и духовные, необходимые ему для выживания, и продолжает ее утрачивать. *Все более примитивное образование образует все более примитивного человека*, не способного охватить умом происходящее и направлять эволюцию к выживанию, а не к гибели.

В общем и целом **кризис образования породил кризис понимания**. И это приговор существующей системе образования. Ибо конечным результатом, итогом всего образовательного процесса является не знание само по себе, а понимание, к которому оно ведет.

Нет ничего ненормального в том, что мы многое не знаем и не понимаем, особенно в резко ускорившемся и усложнившемся мире, который продолжает и усложняться, и ускоряться. Это не-

трудно объяснить. Проблема в том, что массовизация образования породила массовую *иллюзию всезнайства и всепонимания*. Среднестатистический человек с дипломом о высшем образовании не хочет допустить даже мысли о том, что он чего-то не понимает: он просто *не понимает, что он не понимает*. Что уж говорить о тех, кто занимает руководящие посты, имеет диплом кандидата, доктора наук...

Во всех странах Запада идут бесконечные реформы образования, но они не приносят ожидаемых результатов. Звучат заявления о том, что «школы и вузы абсолютно нереформируемы», и прежде всего из-за того, что учителя и преподаватели крайне консервативны и т. п. Но дело, на мой взгляд, не в этом. Абсолютное большинство ищет выход из сложившегося положения в рамках **существующей парадигмы развития общества** и вытекающей из нее парадигмы образования. А потом — *что такое реформа*? Это содержательные или формальные изменения системы *при сохранении ее прежних качественных оснований*. Тем более ничего нельзя добиться путем *модернизации*, т. е. просто обновления старого.

Между тем кризис образования кроется именно в *его основах*. Бессмысленно говорить о качестве образования, если нет четкого определения **его миссии и конечной цели**. В свою очередь, невозможно добиться совершенного образования, если порочны сами принципы и основы общественного устройства. В «плохом» обществе не может быть «хорошего» образования. Но в то же время нет иного способа построения нового общества иначе как через новую систему образования, конечной целью которого является *новый человек* с *новыми ценностями*, *новой* моралью и *новыми* качествами характера. Иначе говоря, необходимы фундаментальные, радикальные перемены в основах общественного устройства.

Осознается ли это обстоятельство мировым сообществом? Да. «Повестка на XXI век», принятая Международной конференцией ООН «Окружающая среда и развитие» в 1992 году в Рио-де-Жанейро, пожалуй, главное свидетельство этого. Подписи 179 глав государств и правительств под этим документом, в котором говорится, что прежняя парадигма развития человечества исчерпала себя полностью и окончательно; что следование прежним путем

гибельно для планеты; что необходима новая парадигма развития, что в качестве таковой может и должна выступить идея «устойчивого развития» — все это и другие факты свидетельствуют, что катастрофичность ситуации и радикальных перемен понимается. Заключительные слова доклада на этой конференции ООН, которые произнес ее Генеральный секретарь Морис Стронг: «Или выживем все, или не спасется никто!» — для меня лично звучат столь же определенно, как «Свобода или смерть!», «К оружию!», «Вставай, проклятьем заклейменный!»...

Но дело в том, что призыв к коренной ломке существующего мирового порядка обращен к тем, кто этот порядок строил и строит, кому он выгоден и необходим, кто, в сущности, не откажется от него никогда. Конференция ООН по проблемам устойчивого развития прошлого года в Йоханнесбурге отметила, что за прошедшие с 1992 года 10 лет в мире практически ничего не изменилось к лучшему, что все идет по схеме «как было». Хотя, на мой взгляд, это не так. В мире идет коренная ломка, можно сказать, революция за установление нового, «устойчивого» мирового порядка в интересах группы высокоразвитых стран, возглавляемых США. Руководство этих стран понимает опасности, вызовы и угрозы XXI века; понимает их реальность для жизни человечества. Однако формула ООН — «Или выживем все, или не спасется никто!» — их не устраивает. И потому даже на грани гибели, в крайней ситуации выживания, они делают ставку на эволюционный принцип естественного отбора — «выживает сильнейший». Мы видим, как он действует: Югославия, Афганистан, Ирак...

В этом смысле идея устойчивого развития в ее истинном смысле выглядит утопичной: ей противостоят оружие, деньги и власть, неограниченная никакой моралью. Одним словом — грубая сила, насилие. Сегодня они торжествуют. Но в этом нет безысходности. В свое время даже такой гениальный «силовик», как Наполеон, не без досады заметил, что всякий раз, когда встречаются ум и сила, в конце концов победа остается на стороне ума.

Необходимые радикальные перемены в общественном устройстве и жизни в этой ситуации должны прийти со стороны «ума» — науки и образования, о чем говорилось на конференциях ООН и в Рио-де-Жанейро, и в Йоханнесбурге. Власти денег и

силе власти надо противопоставить силу нового *гуманитарного знания, новых социальных идей, перемен массового сознания — понимания людьми смысла и сущности происходящего в мире*, в частности, в России, в самих США.

Во Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века, принятой ЮНЕСКО в октябре 1998 года в Париже, говорится, что в связи с необходимостью «культурного, социально-экономического и экологического устойчивого развития человечества, наций и сообществ перед высшим образованием встают грандиозные задачи, требующие его **самого радикального преобразования и обновления, подвергать которым его еще никогда не приходилось**». Здесь нет самого слова «революция», но сказанное в полной мере отвечает его смыслу. «Революция — это наиболее концентрированное, максимально быстрое и глубокое (т. е. именно радикальное) обновление явления, открывающее ему небывалые до этого возможности самоосуществления», «смена качественной, сущностной, целостной определенности», «скачок, прорыв постепенности в изменениях, преобразование сути; *смена оснований* и системного характера предмета в целом».

Вопрос не в том, что кому-то хочется образовательной революции. Дело в том, что она вызрела, она уже неизбежна: человечество не только поставило себя на грань гибели, но и загнало **в цейтнот**. На постепенные, эволюционные перемены уже просто нет времени. Вдумайтесь в такие цифры и факты: за последнюю **треть XX века** человечество израсходовало **треть конечных**, невосполняемых естественных богатств Земли. Если не будут предприняты экстренные меры, то **к середине XXI века** будет использована вся наличная **пресная вода**. Проблема конечных земных ресурсов заняла первое место в списке приоритетов американского руководства. Изменения в мышлении, в сознании, в морали и духовных ценностей должны произойти на предельно коротком отрезке исторического времени — за два-три десятилетия. Революционно.

Главный момент образовательной революции — смена консервативно-эволюционной образовательной парадигмы на прогрессивно-революционную, базирующуюся на новой парадигме устойчивого развития.

Образовательная парадигма, о которой я говорю в моей книге «Образовательная революция», включает в себя несколько основных идей и подходов. Назовем некоторые из них:

— новый взгляд на миссию образования в XXI веке;

— новый взгляд на предмет и конечные цели образования;

— новый взгляд на уровни образования;

— новый взгляд на роль социально-гуманитарного знания;

— новый взгляд на учебные задачи и средства их решения.

Буквально несколько слов в порядке пояснения этих идей.

Прежде всего, **о новом взгляде** на образование и **его миссию** в обществе. Они во многом противоположны существующим представлениям.

Если ныне действующая парадигма рассматривает образование как непроизводственную отрасль (сферу) общественной жизни, которая только *потребляет* созданные в других отраслях материальные и духовно-нравственные ценности, в частности знания, то в новой парадигме образование видится как самоценность, провозглашается сферой **производства высшей ценности и главного капитала — человека** во всей полноте его свойств и качеств как гармонично и всесторонне развитой личности, а не только «специалиста». При этом сама школа (общая и высшая) должна все более становиться местом производства духовно-нравственных ценностей, в частности и знания.

Традиционная парадигма отводит образованию роль прежде всего подсобного **средства** в решении всех иных, и прежде всего экономических задач. Отсюда **приоритеты**: «поднимем экономику — возьмемся за образование»; отсюда остаточный принцип финансирования. Отсюда взгляд на образование как на средство **адаптации** новых поколений к существующей действительности, средство **закрепления** сложившейся социальной структуры общества.

Настоящим полем битвы как отдельных стран, так и всего человечества за свое будущее должны являться не географические пространства, источники сырья и энергии, а человек, еще не приобретший до конца, но уже утрачивающий те качества, которые способствуют выживанию; человек, прежде всего в его интеллектуальном и духовно-нравственном измерении. Полем битвы за

выживание и будущее является образование, которое должно вернуть себе *душеспасительную функцию, человекообразующую составляющую*.

Необходимо формировать новую этику, новые духовные ценности, новые потребности, а не просто адаптировать человека к требованиям рынка и жизни, как это происходит сегодня.

Следующий пункт новой парадигмы — изменения **в предмете образования**. Традиционно знаменитый ЗУН не устраняется. Без знаний нет образования. Но, как известно, многие знания в эпоху НТР устаревают так быстро, что студент, не успев получить диплом, оказывается в положении малознайки, а то и незнайки.

Человечество подошло к такому моменту своего развития, когда оно не успевает осознавать происходящее и адаптироваться к нему. Дело не только и не столько в количестве знаний, которыми владеет человек. Давно известно: многознание уму не научает. На первый план в высшем образовании, на мой взгляд, вышла проблема понимания. Это значит, что пониманию надо учить. Что значит понимать, как учить пониманию? Я не говорю сейчас об этом. Мне ясно одно: вуз должен через знание развивать мышление до стадии понимания. В этом и состоит назначение *высшей* школы. А если мы выпускаем в жизнь людей, нашпигованных специальными знаниями, но не способных разобраться в происходящем, — это не высшее образование.

Третий пункт новой парадигмы — новый взгляд на роль социально-гуманитарного знания.

Мы так привыкли к аббревиатуре НТР, что не особо задумываемся над ее полным смыслом. Но ведь НТР — это лишь научно-**техническая** революция, но не **научная** со всех сторон. Например, не научно-**гуманитарная**. В этой сфере научного знания в XX веке никакой революции не было и нет. В отношении самого себя и общества человек все еще поразительно нелюбознателен. Поэтому и в понимании самого себя, в своем развитии, в частности, в развитии своих творческих способностей, он мало продвинулся. А представим себе, каких грандиозных высот во всех направлениях могло бы достичь человечество, если бы человек сумел использовать хотя бы 30–40, а не 5–7–10% своего интеллекта, как это пока происходит! Но эти самые 5–10% ума были направлены

на овладение *внешним миром*, а не на собственное самопознание и саморазвитие. Между тем идеи гуманизации и гуманитаризации уже поседели от времени. Уже давно идут разговоры о **человеческой революции**.

Есть еще некоторые идеи, которые можно отнести к разряду революционных для образования, но я не говорю о них из-за недостатка времени.

Уважаемые коллеги! В одной из рецензий, которые выходят сейчас в связи с моей книгой «Образовательная революция», авторы, оценившие ее весьма и весьма доброжелательно, тем не менее заметили, что это все-таки, как они пишут, «чегеварство и донкихотство». Конечно, это тоже неплохо — слыть Дон Кихотом! Но я человек далеко не наивный, не только романтик, но и прагматик: каждый день с утра до ночи в течение вот уже 10 лет, я, как ректор вуза, занят совершенно конкретными практическими делами. Идея о необходимости образовательной революции пришла в мою голову не от безделья или желания поразить кого-то необычным словосочетанием.

Необходимость смены парадигмы развития и, следовательно, выработки новой парадигмы образования, влекущей за собой образовательную революцию, давно вызрела. Это надо осознать. Для этого надо писать, говорить, спорить. Надеюсь, что некоторые основания я для этого дал и своей книгой, и этим своим выступлением.

Русский интеллектуальный клуб. М., 2007. Кн. 5.

ОБ ЭЛИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ[1]

В России уже существует и набирает силу новый правящий класс, который ныне вряд ли можно определить только одним словом «капиталистический», т. е. класс богатых и сверхбогатых людей. Столь однозначное понимание устарело. Ныне правящий класс — явление гораздо более сложное. Да, конечно, как и прежде, в капиталистическом обществе (как его ни назови: постиндустриальное, информационное и т. д.) доминирует элита богатства, но в условиях демократии возросло значение элиты политической и общественной власти, элиты СМИ, элиты знаний. Власть денег как таковых стала гораздо более ограниченной. В современном обществе бал правит не только золотой телец. Власть рассредоточилась и по другим социальным слоям, которые уже никак не могут обойтись друг без друга в управлении обществом, если они озабочены, чтобы это управление осуществлялось лучшим образом, рассчитывают на устойчивое развитие и сохранение своей власти. При таком подходе (а он отвечает и интересам самого общества) возникает проблема наследования богатств и власти от поколения к поколению этих правящих элит и, следовательно, проблема воспитания и обучения наследников внутри каждой из этих элит, воспроизводство правящего класса через систему элитарного образования — среднего и высшего.

По поводу элитарного образования можно затеять бесконечную дискуссию, ибо она, как принято многими считать, задевает вопросы равенства и социальной справедливости. И это на самом

[1] Выступление на II Международной научной конференции «Высшее образование для XXI века». Москва, 20–22 октября 2005 года.

деле так. Однако вдаваться в споры я не стану, ибо в теоретическом плане здесь в общем-то все ясно: проблема эта стара как мир, есть целая отрасль политологии — элитология, литература которой имеет своих классиков, начиная с Пифагора, Гераклита, Демокрита, Сократа, Платона и Аристотеля до Макиавелли, Гоббса, Достоевского, Ницше, Бердяева, Парето, Вебера, Тойнби, Фромма, Ясперса и многих других выдающихся мыслителей, философов, социологов, психологов, писателей и т. д.

Меня проблема элитарного образования интересует в сугубо практическом плане, как проблема российская, нынешняя.

Я знаю, что в Москве и Подмосковье, а также в некоторых крупных городах российских регионов существуют очень дорогие частные школы, ежемесячная стоимость обучения в которых колеблется от 1000 у. е. и более. Эти цифры повергают российского обывателя в шок, поскольку для многих это сумма годового бюджета семьи. А цифра, полученная после умножения этой суммы на 10 месяцев обучения, вызывает злобу и ненависть ко всем, чьи дети ходят в такие школы. Ну и что? То, что в России множество бедняков и нищих, это, конечно, безобразие и позор для государства и властей. Мы можем сколько угодно возмущаться таким положением вещей, но будет лучше, если мы станем все-таки что-то делать, чтобы изменить ситуацию. Людей радикальных взглядов, зовущих «народ» (а это и миллионы состоятельных и богатых) к новой социальной революции, сегодня (пока?) немного. Подавляющее большинство смотрит в будущее с социально-либеральных позиций в надежде на то, что государство и частный сектор (прежде всего богатые) найдут оптимальный вариант взаимоотношений и управления обществом, позволяющий уничтожить нищету и сократить бедность. Понимая, что задача эта очень непростая, я все-таки тоже придерживаюсь этого взгляда и в соответствии с ним строю логику своих рассуждений.

Что мы должны понять прежде всего?

Богатый человек — существо особого рода. Он полагает, что богатство — результат его заслуг, хотя это далеко не всегда именно так. Обычно богатство приобретают люди с низкой душой и ничтожными способностями. В нынешней России мы почти не встретим исключений. Скорое богатство, да еще в таких фантастических

масштабах, измеряемое сотнями миллионов и миллиардами долларов, по определению, не может быть нажито праведным путем. Для огромного количества, если не сказать подавляющего большинства, богатство стало школой тщеславия, невежества и разврата. У самых крутых миллиардеров богатство породило непомерные политические амбиции и наглость, за что некоторые из них уже поплатились свободой. И практически некого назвать, кто применил бы свое достояние на пользу стране, у которой они его, как правило, попросту украли. Эти люди не имели никаких нравственных принципов до того, как разбогатели, не имеют никаких гражданских убеждений и ныне. Для них Россия — это пастбище, на котором они кормятся, жиреют и гадят. Их души не связаны с Россией, но в их руках — две трети ее богатств. И в этом смысле богатые люди более опасны для современного общества, чем бедные женщины, у которых отсутствует мораль. Женщина изменяет мужу, чтобы получить деньги для семьи; богачи готовы изменить Родине, чтобы забрать ее деньги и вывезти их в другую страну. Недавно один из заместителей средседателя СПС заявил с экрана телевизора: «Мы будем валить Путина. И если не свалим его, то останется одно — валить из России». Разумеется, с деньгами, которые уже давно лежат у них в зарубежных банках.

На мой взгляд, ситуация драматическая, острота ее просто недооценивается. Но в данном случае я хочу говорить не о том, как удержать национальное богатство в России, — это тема особого разговора, а о том, как сделать так, чтобы в будущем, если первую задачу удастся решить, эти богатства были использованы с пользой для страны. Смысл разговора в том, как сделать наследников нынешних богачей более умными и мудрыми, более нравственными и умеренными. Богатые тоже смертны. Это ясно даже им самим. Проблема наследования для них ныне, быть может, самая главная из всех. И тут интересы нормальных богатых людей и интересы общества совпадают.

Я говорю «нормальных богатых», а не богатых вообще и тем более самых богатых, потому что эти «выходцы из народа» никогда уже в народ не вернутся. Проблему воспитания и обучения наследников своих богатств они решают самостоятельно и никогда никому ее не доверят. У Р. Абрамовича пятеро малолетних детей;

у Б. Березовского — шестеро; у М. Ходорковского — четверо; у В. Потанина — трое. Никто не слышал, чтобы дети этих и других олигархов посещали ясли, детский сад или обычную школу. Это относится и к детям многих других богатых родителей. Дело даже не в безопасности, которую богатые по понятным причинам вынуждены ставить на первое место. Массовое дошкольное и школьное образование находится ныне на столь низком уровне, что все, кто может, обучают детей в частных школах или на дому. Более того, некоторые, как это сделала глава корпорации «Интеко» Елена Батурина (капитал более 1 млрд долл.) создала собственную частную школу, в которой учится ее дочь.

Старшие дети олигархов (у кого они есть и уже окончили школу) поголовно все учились или учатся в зарубежных университетах. Старший сын М. Ходорковского Павел — в Гарварде (США). Дочь В. Вексельберга «грызет гранит науки» в Йельском университете, а сын — в высшей школе Fieldstone в Нью-Джерси (США). Дочь Б. Березовского училась в Кембридже. Многие сотни, а может, и тысячи детей богатых родителей учатся в университетах США, Великобритании, Франции, Германии и других стран. Причины все те же — недостаточная безопасность и низкое качество образования в российских вузах, даже по старинке престижных.

Хорошо или плохо, что дети богатых детей учатся за рубежом? Конечно, есть в этом немало очевидных плюсов, о которых и говорить даже не стоит. Но есть один огромный минус, который в контексте нашего разговора о том, как сделать так, чтобы капиталы богатых россиян оставались в России и работали прежде всего на Россию, на повышение благосостояния ее граждан, перекрывает все эти плюсы. В конечном счете может получиться так, что наследники богачей переплюнут своих отцов в их пренебрежении к стране, которая дала им это богатство. В американских, английских, немецких и французских университетах их никто не будет учить пониманию того, как спасать Россию, и любви к ней. С какой стати? Напротив, за пять-шесть лет обучения они пропитаются тем высокомерием и презрением к нашей стране, которые сознательно (почему — другой вопрос) культивируются в странах «золотого миллиарда». И выйдет так, что богатства России, которые уже сейчас в миллиардах долларов находятся на счетах запад-

ных банков и работают на другие страны, будут еще быстрее утекать из России.

Примеров уже и ныне предостаточно. Вот один из них.

Все знают симпатичную певичку Алсу — дочь в недавнем прошлом вице-президента ЛУКОЙЛа, а ныне члена Совета Федерации РФ от Алтайского края Ралифа Сафина. Но никто не знает, что у сенатора есть еще и 28-летний сын — владелец четырех сахарных заводов и кондитерской фабрики... в Молдавии. Куплены заводы, разумеется, на деньги отца: 12 млн долл. плюс инвестиции в реорганизацию производства. Сам сын, окончивший Лондонскую школу экономики, в основном живет в Лондоне, а российские нефтедоллары работают на Молдавию.

Еще пример. Был такой некогда широко известный, а ныне всеми забытый банкир-миллиардер Александр Смоленский. После скандалов он отошел от дел, оставив сыну Николаю остатки своего банковского бизнеса на сумму 2,9 млрд долл. Как распорядился ими наследник? Купил за 8 млн фунтов дом в Лондоне и английскую компанию TVR, выпускающую элитные модели спортивных автомобилей ручной сборки. Не российскую компанию, английскую...

Проблемы, возникающие внутри данного слоя богатых и сверхбогатых людей, носят характер общественных, государственных. Это «высший класс», это замкнутый круг, у которого свои обычаи и традиции, свои интересы. Но все они хотят дать своим детям самое лучшее образование. В этом случае большинство родителей с высоким материальным достатком за ценой не стоят, готовы платить по максимуму, было бы за что.

В нынешней России это стремление наталкивается на возмущенное «общественное мнение». Речь идет о неравном доступе к образованию, о клановости, социальной селекции на основе материального неравенства и т. п. Да, это так. Но может ли быть иначе при данных обстоятельствах, когда богатые уже есть? Каждый слой общества, более того, семья воспроизводят себя через систему образования: художники отдают своих детей в художественные школы и вузы, музыканты — в музыкальные, военные — в военные, киношники — в киношные, актеры — в театральные и т. д. И не все дети великих — Репины, Чайковские, Щепкины и

Станиславские. Что же удивительного в том, что отец, автомобилестроитель или банкир, хочет видеть сына преемником своего дела и своих богатств? Выступать против этого может только глупец или ханжа.

Для меня вопрос в другом: чему хочет научить отец своего сына, каким мечтает воспитать его? Сегодня есть вещи общего и безусловного плана, к которым стремятся все: знать иностранный язык, а лучше два-три, основы экономики, владеть компьютером, а также некой суммой специальных знаний. Запросы не бог весть какие, но удовлетворить их в полной мере могут далеко не все российские вузы, а лишь часть их. И уже это служит основанием для того, чтобы состоятельный родитель отправлял свое чадо учиться за границу.

Но если мы говорим о нормальном российском предпринимателе, сознающем, что как богатый или добившийся больших успехов в политике, управлении, медиа- или шоу-бизнесе человек он входит в высшую элиту общества, то, естественно, он хочет, чтобы его наследник глубоко изучил основы общечеловеческой и отечественной культуры, получил возможность проявить свои творческие и физические способности, развил свой эстетический вкус, приобрел понятия и навыки этикета и т. п. Требовать этого от подавляющего большинства российских вузов нынче было бы странно. И это еще один аргумент в пользу того, чтобы дать наследнику заграничное образование, хотя заранее ясно, что вернется он в Россию (если вернется!) не только с иностранным языком, но также с иностранным взглядом и отношением к происходящему в ней. И будет ли он тем наследником, о котором мечтал отец?

Существует, наконец, еще одна немаловажная причина, по которой вузы «массового производства специалистов» не устраивают состоятельных потребителей: здесь мало интересуются отдельно взятым студентом. Между тем немалая часть детей из богатых семей крайне нуждается в индивидуальном подходе. Не только потому, что богатство родителей никому не гарантирует ум и способности. Наоборот, дети из состоятельных семей хорошо питаются, одеты и обуты, у них есть все, что захочется. Зачастую уже в детстве и юности настолько избалованы, что им ничего не хочется. В том числе не хочется учиться. Зачем? Материальные потребности вполне удовлетворены, духовные слабы, а то и отсутствуют. Пороки

золотой молодежи во все времена схожи. Нынче к ним добавились еще наркотики, культ секса и т. п. Первейшей педагогической задачей становится формирование мотивации в получении образования. А это дело крайне трудное, предполагающее именно индивидуальный подход: изучение особенностей конкретной личности, поиск подходов к уму и душе. Традиционными способами («двойка» — «пятерка», нотация — похвала, публичное осуждение) тут ничего не добьешься. С молодым человеком надо, как говорится, возиться. В обычной школе, в обычном вузе это невозможно.

И еще. Массовое и узкоспециализированное образование готовит специалиста, исполнителя, «человека-винтика», «человека-функцию». Между тем молодое поколение высшего класса, молодые люди из богатых семей должны обладать лидерскими качествами. Эти качества не передаются по законам генетики, даже если отец обладает ими. Они воспитываются, формируются. Равно как знатное происхождение и богатство — еще не гарантия подлинной элитности. Идеальный вариант — единство аристократического происхождения, личного богатства, ума, творческих способностей и успехов. Но я-то говорю о российских реалиях. Откуда возьмется аристократизм у нувориша?

В современном российском обществе, если оно претендует называться демократическим, наряду с государственной должна существовать независимая от него система образования, которая была бы сориентирована прежде всего на частный сектор, на рыночную экономику. Частный сектор должен быть представлен в законодательных органах государственной власти, иметь свои политические партии, молодежные организации, свои (частные, независимые) СМИ, свою негосударственную (в том числе, частную, независимую) систему среднего и высшего образования, где в основном и должны обучаться и воспитываться дети наиболее состоятельной части среднего и высшего классов. Обращаю внимание на слово «воспитание», с помощью которого в сознание новых поколений привносится идеология частного предпринимательства, духовные и нравственные ценности общественных элит.

Абсолютно убежден, что государственное, да еще массовое и узкоспециализированное образование такую задачу никогда не будет ставить, а если вдруг какой-то ректор вуза решит это сделать, то

у него ничего не выйдет. Ибо для этого необходимо иметь известное и немалое количество преподавателей определенной идеологической, частнособственнической закваски. Но откуда их взять в российских госвузах? Как могут они в одной аудитории славить силу частного капитала, а перейдя в другую, возвеличивать роль государства? И почему на налоги наемных работников, за счет которых, собственно, и содержится государственное образование, должны обучаться и воспитываться дети тех, кто сегодня управляет ими? Конфликт низших слоев общества с высшим образованием в современной России вполне ощутим, и еще не известно, во что он выльется. Если элита, захватившая власть и богатство, начнет укреплять свои позиции за счет непривилегированных групп, конфликт неизбежно углубится и обострится, может привести к социальному взрыву. Мнение о том, что богатые обучаются в госвузах вместо бедных и за их счет, широко распространено. И для этого есть немало оснований. Скажем, дать взятку в 25–30 тыс. долл. за поступление в престижный госвуз, а потом тянуть за деньги свое чадо еще пять лет обучения бедная семья не в силах.

Подавляющее большинство граждан России убеждено, что высшее образование должно, во-первых, способствовать развитию человеческих ресурсов общества; во-вторых, создавать механизм селекции индивидов исключительно в соответствии с их способностями и талантами; в-третьих, готовить специалистов для тех видов деятельности, к которой они наиболее способны, и тем самым служить своеобразным «лифтом», позволяющим человеку низшего слоя подняться на любой высший этаж любой из элит. Иными словами, наше нищее и раздраженное общество готово принять идею социальной селекции только на основе интеллектуальных способностей, творческих талантов и личных достижений человека и напрочь не приемлет идею попадания в элиту согласно предписанному статусу, принадлежности к определенному слою высшего класса. Только наиболее способные должны достигать самых ответственных, элитных позиций. Я тоже за это. Но вот беда: в жизни все выходит совсем по-другому. И всегда по-другому выходило. И будет выходить. А с жизнью следует считаться.

Может показаться, что я ломлюсь в открытую дверь: в России уже скоро 15 лет существует сектор негосударственного образо-

вания; среди негосударственных вузов около трети — частные. Может показаться, что это вполне негосударственные, вполне свободные и вполне независимые учебные заведения. Увы, в России многое только кажется: рынок, демократия, свобода...

На самом деле подавляющее большинство вузов этого типа в главном и основном — в содержании образовательных услуг — самые что ни на есть государственные, так как работают в жестком поле государственных образовательных стандартов (ГОС). Шаг вправо, шаг влево — и ты не получил госаккредитацию, а с этим — право на выдачу госдиплома, иначе говоря (в глазах потребителя), ты банкрот, ты плохой. Потому что как бы и сколько бы ни издевалось российское государство над своим гражданином, гражданин государство любит, только ему доверяет, только в него верит. Любит и верит бессознательно, безотчетно. Может, потому, что больше верить некому? Ведь большинство негосударственных вузов, в том числе частных, — обычные (а чаще еще более слабые) госвузики по производству кадрового и человеческого «ширпотреба». Заявляя, что они готовят «специалистов будущего», «кадры XXI века» и тому подобную чушь, они совершенно не отдают себе отчета в том, что в негосударственном образовании есть своя социальная потребность, необходимость удовлетворения которой и вызывает к жизни этот образовательный феномен; что у негосударственных вузов есть своя социальная функция, одним из важнейших элементов которой является в развитом обществе поддержка стабильности и воспроизводство элиты общества, и прежде всего его частного сектора, высшего класса. В тех же Соединенных Штатах Америки такие элитные школы, как Гронтон и Сен-Поль, и такие элитные университеты, как Гарвардский, Колумбийский, Йельский, Принстонский; такие элитные средние учебные заведения, как Итон и Хэрроу, и такие элитные университеты, как Оксфорд и Кембридж, являются в то же самое время и элитарными. Правильнее сказать — были элитарными, т. е. закрытыми и лучшими в этих странах и в мире вузами, потом (по мере демократизации общества) стали более открытыми, а ныне открыты настолько, что почти половина обучающихся в этих вузах — из низшего класса, а качество образования, как и плата за обучение, по-прежнему наивысшие.

Подчеркну очень важное обстоятельство: элитные (high guality education) открытые учебные заведения родились из ныне элитарных, закрытых, когда-то доступных только для детей знати и богачей. Такова логика развития образования от древнейших времен до нынешнего дня во всех странах мира. Демократизация общественной жизни вносит свои коррективы, но не в силах отменить этот закон: политика не в состоянии запретить экономику и власть богатства, которое имеет свойство концентрироваться в руках меньшинства, управляющего большинством. Стабильное воспроизводство качественной элиты обеспечивается системой контролируемых ею качественных учебных заведений. Союз элиты знаний и бизнес-элиты создает элиту элит, сверхэлиту.

России только предстоит в ускоренных темпах (с учетом общеисторического опыта) пройти этот путь. Первые шаги по дороге капиталистического строительства наша страна совершает в тот момент, когда формирование элит в развитых странах происходит по двум каналам: 1) через открытое продвижение на вершину правящих элит людей, обладающих выдающимися способностями и талантами, 2) через систему закрытого рекрутирования в элиту по признакам знатности, богатства и связей родителей. Но если на Западе, где существует действительно элитное образование, реальный рынок и развитая демократия, все большее значение имеет первый канал, то в России, где так называемые элитные вузы — это фикция, а демократия и рынок имеют приставку «псевдо», высшие должности, места в политической, деловой, медийной и других элитах занимаются на основе личных знакомств по принципу «свой — чужой» или просто покупаются за деньги. Родные дети получают должности, власть и богатства так же, как в Древней Руси, по праву наследования, без учета специальных знаний, способностей управлять и необходимых нравственных установок.

Когда говорят о том, что в США лучшее в мире образование, то это правда лишь в том смысле, что в США из 3535 вузов есть около 50 прекрасных университетов, в которых обучаются около 10% всех студентов. Именно эти университеты — сливки американского образования, а их выпускники — гордость Америки. Большинство остальных университетов США весьма средние, а то и откровенно слабые.

Когда говорят о растущей конкуренции на мировом рынке образовательных услуг, то надо понимать, что речь идет о конкуренции элитных вузов. Состоятельные родители заинтересованы в качестве образования и готовы платить за него высокую цену. По-другому качества не добиться. Это поняли и в Западной Европе. Она проигрывает соревнование американской образовательной системе именно в элитном образовании, которое стоит в США в четыре-пять раз дороже, чем в Европе. На мой взгляд, государства всеобщего благоденствия Европы стоят на пороге бурного развития дорогого частного образования, так как сами они увеличить в несколько раз расходы на образование не в состоянии. В России власти усиленно ищут выход из кризиса образования. Еще недавно говорили о необходимости выделить из 624 госвузов сначала 50, потом 30 и, наконец, 20 ведущих, с тем чтобы начать их усиленное финансирование. Это такие вузы, как МГУ, СПбГУ, МГТУ им. Баумана, Финансовая академия, МГИМО и несколько им подобных, которые в глазах российского потребителя имеют имидж элитных. Идея встретила яростное сопротивление со стороны ректорского корпуса.

18 июля 2005 года Министерство экономического развития и торговли РФ внесло в Правительство РФ проект концепции федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы. В нем вузы подразделяются на четыре категории.

1. **Общенациональный университет** — высший статус учреждения или организации высшего профессионального образования, который планируется **присваивать вузам**, прошедшим процедуру соответствующей аттестации. В настоящий момент указывается, что вуз, претендующий на получение столь высокого статуса, должен быть культурным и интеллектуальным центром, проводить фундаментальные исследования, осуществлять перспективные разработки в области образования, в полной мере быть проводником процесса интеграции науки и образования. Законодательное утверждение данного статуса находится на стадии планирования.

2. **Базовый (систематизирующий) вуз** — статус учреждения или организации высшего профессионального образования, который планируется присваивать вузам, прошедшим процедуру соответствующей аттестации. В настоящий момент указывается, что вуз, претендующий на получение данного статуса, должен быть

лидером в подготовке кадров для той или иной отрасли по качественным показателям. Законодательное утверждение данного статуса также находится на стадии планирования.

3. **Интегрированное учебное заведение** — термин, обозначающий учреждение или организацию образования, как правило, профессионального, реализующие образовательные программы разных уровней: например вуз, который наряду с программами высшего профессионального образования реализует программы среднего и начального профессионального образования или дополнительного образования взрослых, имея в рамках своего юридического лица профессиональный **колледж** или институт повышения квалификации.

4. Остальные вузы, которые не попали ни в одну из названных категорий.

В концепции подчеркивается, что «будет обеспечено **опережающее развитие** национальных и системообразующих вузов как центров интеграции науки и образования для подготовки **элитных** высокопрофессиональных кадров».

Вводится также понятие «**исследовательский университет**» (или **учебно-научно-исследовательский комплекс** — в случае, когда вуз не является университетом). Законодательное утверждение данного статута находится на стадии планирования.

Как известно, в США используется так называемая классификация Карнеги, согласно которой все университеты и колледжи делятся **на шесть** категорий, и **высшая** как раз называется исследовательским университетом. Они характеризуются широким набором учебных дисциплин, имеют в своем составе аспирантуру, присуждают не менее 50 докторских степеней (PhD) в год и получают государственное финансирование на выполнение научных исследований не ниже определенного уровня (не менее 15,5 млн долл. в год). Отнесение университетов к исследовательским происходит по факту, а не задается директивно и не сопровождается предоставлением каких-либо льгот.

В Российской Федерации концепция создания исследовательских университетов только начинает серьезно прорабатываться.

В данном случае имеется в виду в первую очередь создание новых структур на основе добровольной интеграции университе-

тов и академических институтов, а также государственных научных центров.

Возможно, этот эксперимент в долгосрочном плане будет иметь положительные результаты, хотя вряд ли он полностью решит проблему элитного, а тем более элитарного образования. Еще раз скажу: философия государственного образования и философия негосударственного, особенно частного, образования находятся в принципиальном, серьезном противоречии. Подготовка кадров для частного бизнеса в государственном вузе — это нонсенс.

Тем не менее подход властей в этой области определился, и негосударственные вузы должны осознать всю серьезность своего положения в принципиально меняющейся образовательной ситуации. В том числе и с учетом того, что о существовании такого рода учебных заведений (как средних, так и высших) в концепции не сказано ни слова. Еще один пример того, сколь своеобразно понимают российские власти слова «демократия», «свобода предпринимательства» и т. п.

У состоявшихся, продвинутых, сильных негосударственных вузов, способных конкурировать с лучшими госвузами, нет другого выхода, как крепить свой союз, координировать свою деятельность. Они тоже должны исповедовать идеи ускоренного и опережающего развития, ухода в отрыв от конкурентов; у них нет иного выхода, как искать себе союзников в лице среднего и крупного бизнеса, всех видов элит, исходя из того, что они, как агенты гражданского общества, а не государство, должны определять вектор и характер общественного развития, решать вопросы о том, как им развиваться. Элита знаний должна осознать неизбежность такого выбора, а бизнес-элита во всех ее ипостасях понять, что ей этот союз нужен не меньше. Вопрос стоит так: «Вы хотите жить в будущем? Объединяйтесь!»

Высшее образование для XXI века: II Международная научная конференция, Москва, 20–22 октября 2005 года: доклады и материалы. М., 2005.

ОБРАЗОВАНИЕ И КРИЗИС ПОНИМАНИЯ[1]

Уважаемые коллеги!

Поскольку я знал, что буду выступать первым, то решил, что для создания некоторого общего фона в нашей дискуссии нам стоит поговорить о некоторых общих проблемах образования. Поэтому я сознательно обозначил свою тему весьма широко — «Образование и кризис понимания». Это требует рассматривать проблему не саму по себе, в чисто педагогическом плане, а в широком контексте.

Распространенным является допущение, что человек есть продукт эволюции живой природы, что (в силу этого) его ментальные способности, познание и знание в конечном счете направляются механизмами этой эволюции. Способности, самосознание, язык, мораль homo sapiens теснейшим образом связаны с процессом естественного отбора, поисками способов выживания и воспроизводства. Всю историю человечества можно представить как **историю его выживания** в целом, историю **борьбы особей** и индивидов, конфликтов и войн, **народов и стран**, в которых побеждали те из них, которые обладали необходимыми и достаточными для этого выживания **человеческими качествами**, и прежде всего интеллектуальными и духовными.

Несомненно, что благодаря этому **в целом человечество прогрессировало**, и прежде всего потому, что духовные и нравственные императивы, которые мучительно вырабатывались в ходе борьбы за выживание, были направлены на **обуздание природных инстинктов**, воспитание чувств, формирование сознания. Это поз-

[1] Доклад на секции «Философия образования» Всероссийского философского конгресса (Москва, 2005 г.).

воляло человеку в той или иной мере контролировать свои потребности, сознательно подчинять личные и групповые интересы интересам других людей и общества, исходя из общественных моральных установлений и высших духовных ценностей.

Человечество не только училось познавать и накапливало все больше знаний, но **придумало и способ передачи знаний** друг другу и от поколения к поколению — **образование как единый и целостный процесс воспитания и обучения**.

Итак, человеческая **эволюция**, понимаемая как необратимый и направленный процесс постепенных экстенсивных и интенсивных изменений и развития, в ходе которого осуществляется переход от одного его состояния к другому с увеличением уже имеющегося или возникновением нового качества, **непосредственно связана с уровнем познания и образования**. Справедливо говорится, что чем выше уровень науки и образования, тем выше темпы освоения природы, изменений окружающей человека среды, в том числе социокультурной.

Но согласившись с тем, что между прогрессом и образованием существует прямая зависимость, необходимо признать, что такая же связь существует и между **регрессом и образованием**. Иными словами, если мы говорим сегодня о глубоком и многоаспектном **кризисе современной цивилизации**, о том, что человечество поставило себя на грань физического самоуничтожения, то это значит, что **прежде и задолго до этого** произошел глубочайший кризис, свершились **катастрофические перемены в системе образования**, которые и привели к трагическим изменениям в содержании и формах мышления, духовном мире, ценностных ориентациях людей. И это прежде всего народы так называемых развитых стран, которые задают направление развитию всего человечества. Это обозначает также, что если образование этих стран не изменяется к лучшему в своей сущности и своем содержании, то мировой кризис может только углубляться, а катастрофа — только приближаться. И следовательно, если мир хочет избежать катастрофы, то он должен обратить свой взор прежде всего к образованию, с тем чтобы понять суть совершенных ошибок и исправить их.

На мой взгляд, именно кризис образования, который обусловлен различными причинами, но прежде всего ошибочными пред-

ставлениями о том, что такое образование и каким оно должно быть, в чем высший смысл и высшая цель (предмет) образования, и породил глобальную проблему человечества № 1, которую я определяю как **кризис понимания**.

Сущность кризиса понимания (я говорю о социальных процессах, о гуманитарной сфере), на мой взгляд, определяется в нескольких измерениях.

1. Вследствие нарастания темпов перемен, сложности, хаоса и абсурда Происходящего мы все хуже понимаем происходящее в Новейшей истории.

2. В силу целого ряда причин, прежде всего психологического свойства, **мы не понимаем**, что **мы не понимаем**. И прежде всего потому, что не хотим признать этот факт, **не хотим понимать**.

3. Мы не понимаем, **что** же мы не понимаем. Объем происходящего столь велик и многопланов, в обществе происходит так много нового, что многие аспекты происходящего оказываются за пределами понимания (например, что установление США нового мирового порядка — это, в сущности, мировая война нового типа; что глобализация в ее нынешнем исполнении — это главный инструмент данной войны и т. п.).

4. Мы не понимаем, **что** мы **должны** понять (например, глобальные проблемы человечества, идея устойчивого развития и др.). Мы знаем о многих вызовах и угрозах будущего. Но нет достаточного понимания их смертельной опасности, а потому нет и предотвращающих их адекватных действий.

Эти выводы могут показаться парадоксальными, ведь XX век был веком научно-технической и информационной революций, веком компьютера и Интернета, невероятно увеличивших возможности человека знать и понимать. Мы уже давно говорим не о нехватке, а об избыточности информации. Но информация еще не есть знание. А знать — не значит понимать.

Человечество попало в психологическую ловушку. Нам кажется, что если мы обладаем огромным и все более растущим объемом информации, все увеличивающейся массой обученных людей, да еще с «высшим образованием», то нам все ясно и понятно. Не может быть непонятно. Но чем больше мы знаем, тем меньше понимаем. Мы все глубже проникаем в суть частного и

особенного, но нам все больше не хватает понимания общего и целого. Мы все лучше анализируем и все хуже синтезируем. Ибо в обществе все больше высококлассных специалистов, а по сути дела ремесленников, и все меньше людей широко образованных, эрудитов, не говоря уж об энциклопедистах. Причины — все более ускоряющиеся (объективные!) **процессы массовизации, все более узкой специализации и, как главное их негативное следствие, примитивизации образования**. Поэтому в обществе все больше «силовиков» и все меньше «мозговиков».

Между тем «человеком понимающим» сегодня полагает себя едва ли не каждый, кто умственно здоров. Тем более если он занял какую-то значительную позицию в системе управления обществом или государством, да еще каким-то образом приобрел ученую степень или просто заимел много денег.

Спросите такого человека: «Что же ты знаешь?» И окажется, что сплошь и рядом он знает **слова и названия** явлений, событий, процессов, но не их **содержание, не глубинный смысл, т. е. сущность. Знание сущности** предмета подменяется знанием его названия, которое принимается за понимание. На самом деле это **иллюзия знания, иллюзия понимания**.

При этом все более заметны симптомы **снижения моральных начал** в действиях властей, поведении не только отдельных индивидов, но целых народов и государств. Следствие — дикие масштабы насилия, агрессивности, экстремизма, террора и терроризма, коррупция, преступность, наркомания и алкоголизм, проституция и т. п. Набирают силу тенденции **псевдокультуры** и **антикультуры**, которые уже захватили значительную часть населения.

Но что означает снижение этической планки и общекультурного уровня? Это означает дальнейшее **понижение** качеств человечества, которые необходимы для его выживания. Мы являемся свидетелями процесса не естественного, а искусственного отбора индивидов, групп и народов, который в силу предельной сжатости исторического времени происходит (а может, уже произошел?) мгновенно, на наших глазах в рамках всего нескольких (двух-трех) десятилетий, т. е. так быстро, что мы не успели заметить и понять, как псевдоценности заменили ценности истинные, а псев-

докультура — собственно культуру. Не зная, как поступить в этой ситуации, мы не находим ничего лучшего, как **ложное объявить истинным, безобразное — прекрасным, извращение признать нормой**.

Псевдодемократия во всех странах выбрасывает на вершины власти людей именно этой «культуры» и «морали», и теперь псевдокультура уже организованно и всеми способами насаждается сверху. И делается это с помощью системы образования, а также СМИ. Не способные одолеть хаос, политики и государственные чины начинают его **оправдывать**, выторговывая у массы «право на ошибку», а многие ученые упирают на **неизбежность и необходимость хаоса**, ибо из него рождается порядок, словно забывая, что и хаос, и порядок в своих крайних выражениях — это смерть.

Оказавшись в катастрофической ситуации, общество задается вопросом: «Зачем нам такое образование?» И затевает бесконечную череду реформ, пытаясь повысить **качество** образования. Но ничего не получается. Почему?

Реформа — это перемена. Перемены — враг устойчивости и стабильности. Между тем качество требует **сосредоточенности** в труде, **накопительности** его результатов. Качество, как и золото, намывают, но, в отличие от золота, в самородках оно не встречается. Приобретение образовательным процессом высокого качества требует от педагогического коллектива **времени**, и немалого, огромных, целеустремленных и последовательных усилий. В условиях непрекращающихся перемен, нестабильности, неуверенности, повысить качество образования попросту невозможно.

Но если бы в нашей стране шли реформы, т. е. преобразования с **изменением содержания** без изменения его формы, или формальные перемены без трансформации содержания, или содержательные или формальные изменения без потрясения принципов и основ системы. Увы! То, что мы наблюдаем вот уже 14 лет, это самая настоящая **революция** внутри системы образования.

Тем самым я не хочу сказать, что реформы не нужны. После либеральной революции 1991 года в нашей стране их необходимость очевидна. Однако реформационный процесс в образовании должен быть подчинен идеям этой революции, осуществлять ее лозунги, декларации и программы. Но происходит все с точностью

до наоборот. Посмотрите, что произошло с некогда самыми демократичными в Европе Законом «Об образовании» и Законом «О высшем и послевузовском образовании», и сразу станет ясно, что практические шаги законодательной и исполнительной власти России находятся в полном противоречии с заявленным курсом на построение «общества знаний» и приоритетную роль образования.

Думаю, что многие беды нынешней России проистекают именно из-за слабого понимания теми, кто осуществляет реформы, того, что́ и ка́к надо делать. В том числе и в области образования.

Так называемую модернизацию образования осуществляют люди, плохо подготовленные философски, плохо знающие основы философии образования и что такое образование вообще.

Грубейшей ошибкой, например, было исключение в 1992 году из школ и вузов воспитательной функции. Не чем иным, как организационной суетой, стоившей огромных денег и нервотрепки в образовательном сообществе, стал эксперимент по введению ЕГЭ и ГИФО. Ударом по образованию стало лишение образовательных учреждений льгот, принятие закона о налоге на имущество и землю. Иначе как управленческой несуразицей не назовешь слияние Министерства образования с Министерством науки и деление его на Минобрнауки, Ведомство и Службу. Если все происходящее не воспринимать как злой умысел, то объяснить его можно только одним: слабое знание, плохое понимание действительного смысла и целей современного образования.

Надо признаться, что и в образовательном сообществе в этом вопросе существуют огромные расхождения во взглядах. Нам стоит поговорить об этом.

Что такое образование **сегодня**, в условиях **выживания**?

Прежде всего это всеобщий, **всемирно-исторический процесс образования человечества вообще**. А точнее сказать, это процесс и инструмент **исправления** всей человеческой породы, исправления сознания людей, которое деформировано в итоге постепенного искажения смысла образования, происходившего в мире на протяжении столетий, сознания народов, прежде всего развитых стран, заполненного множеством мифов и догм, ведущих ко все новым региональным и мировым конфликтам и войнам, ставя-

щим мир на грань гибели. При понимании этого не остается ничего другого, как признать, что те модели американского и европейского образования, которые усиленно навязываются сегодня России, выглядят совсем не безупречными, их надо не тиражировать, а исправлять.

Современное образование — это **особенный процесс** становления и развития национальных культур в различных странах, в частности в России, народ которой в одних отношениях прекрасен и гениален, а в некоторых случаях — уродлив и туп. При понимании этого нашу образовательную систему надо признать хорошей, и в определенной части она должна быть сохранена, а в другой части — разрушена и решительно переделана. И тогда ясно, что мы — не «лучшие в мире», как об этом заявляют некоторые, но и вовсе не худшие, какими нас хотят представить другие. Нам есть чему учиться, но мы и сами можем поучить многих и многому. И тогда ясно, что когда нас хотят «интегрировать» в мировое и европейское образовательное пространство исключительно на их условиях, а то и вовсе не пускают в Европу, мы такой подход должны решительно отвергнуть. Но при этом необходимо хорошо знать и ценить свои достоинства и преимущества, иметь возможность продемонстрировать их.

К сожалению, оба этих широких взгляда на образование затушеваны в нашем сознании. Образование в подавляющем большинстве случаев понимается как **единичный** процесс образования **отдельного** человеческого индивида. Применительно к высшему образованию — процесс подготовки **специалиста**, профессионала, а по сути дела — «винтика», «человека-функции».

Тут я подхожу к вопросам содержания сущности образования, которых только коснусь. Что есть главное в человеке в отличие от природы? Известно: его **духовное начало**. Человек настолько человек, насколько он духовен. Всему, что он творит, человек обязан духовному началу.

Но что есть дух? **Дух есть истина**, которой владеет человек. Или не владеет. **Сколько истины в человеке, столько в нем и человека**.

Истина не выдается человеку вместе с метрикой о рождении. Становление и развитие человека — это процесс постижения ис-

тины, процесс образования духа, процесс самовыработки человека человеком и формирования самого себя собственными усилиями — самообразования. **Конечная цель образования — понимание**, и прежде всего понимание того, кто ты, зачем ты в этом мире, что представляет собой этот мир и т. п.

Я согласен с теми, кто полагает, что главная беда случилась с образованием тогда, когда на Западе и в России наука и практика резко **отделили материальную культуру от духовной**, а степень образованности человека стали измерять количеством усвоенного им «практически полезного знания». С этого момента, на мой взгляд, и стал рушиться сам человек, а вместе с тем искажаться и рушиться мир, который он создавал сообразно своему все менее духовно наполненному сознанию. Такой человек редко спрашивает о том, насколько истинно (иначе говоря, насколько духовно) то, что ему преподносят учителя, в чем смысл происходящего вокруг. Его прежде всего волнует вопрос, а насколько **выгодно** то, что он узнал, и нельзя ли сразу превратить эти знания в деньги. Так появляются умные дураки, знающие свой предмет, но полные профаны в понимании жизни и происходящего; так приходят в жизнь аморальные «специалисты», осуществляющие отрицательную, контрпродуктивную деятельность, т. е. деятельность не во благо, а в ущерб.

Хотел бы сказать несколько слов **об особой роли высшей школы** в разрешении кризиса понимания.

Известно, что процесс образования человека не только непрерывен, но и дискретен, т. е. имеет разные этапы, на каждом из которых человек по мере взросления сталкивается с соответствующим возрасту кругом знаний и культуры, должен усвоить их. Воспитание чувств, развитие способности созерцать, выработка представлений — эти первые три ступени постижения истины (формирование культуры духа) человек проходит в школе от ее начальных классов (счет, письмо, чтение, пение, рисование, наблюдения природы, человека, самого себя) до выпускных (изучение языков, античной культуры, всемирной и отечественной истории, географии, выработка представлений о мире и человеке в ходе основательного знакомства с эмпирическими и социально-гуманитарными науками и т. д.). Конечно, и на этих этапах он учится мыслить и понимать.

И все-таки развитие **мышления** до стадии **понимания** — это задача главным образом высшей школы. Причем, убежден, сегодня речь должна идти о развитии способности размышлять и понимать не только предмет своей специальности. Это само собой. Выпускник высшей школы должен обрести в ходе обучения **мыслящий рассудок, понимание происходящего** в своей стране и в мире, а также способность разумно осмысливать действительность в будущем, постигать смыслы событий и явлений.

Образование в XXI веке, если мы говорим о его **спасительной роли**, если ставим задачу **исправить само образование**, а с его помощью человека и человечество (дабы выжить и избежать катастрофы), должно обрести **смыслообразующий характер**. На мой взгляд, для этого в программу обучения в вузах необходимо включить ряд дисциплин (синергетика, устойчивое развитие, глобалистика и др.), знание которых необходимо человеку, живущему в XXI веке, значительно усилить курс **философии**, изучение которой должно происходить на всех курсах обучения. Как это сделать — другой вопрос, которого я не касаюсь в данном докладе.

У России нет иного способа выжить и встать в ряд великих держав, кроме как выстроить свою, новую и лучшую в мире систему образования — от дошкольного до высшего уровней. Довольно имитировать реформы. Пора действовать, укреплять дух нации на основе понимания самой главной мысли: «Если захотим, мы сможем все».

Ильинский И. М. Прошлое в Настоящем. М., 2011.

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО

на IV Международной научной конференции
«Высшее образование для XXI века»
(Москва, 18 октября 2007 года)

Нынешняя IV Международная конференция «Высшее образование для XXI века» и проводимый в ее рамках круглый стол «Негосударственное образование в усложняющихся условиях» посвящены рассмотрению перспектив, реалий и проблем развития образования в качественно новых условиях.

В общей сложности в четырех конференциях приняли участие более 1600 ученых, представляющих различные государства, различные научные области. В конференциях участвовали 18 академиков и членов-корреспондентов РАН, в том числе 2 вице-президента РАН, 35 академиков и членов-корреспондентов РАО и других академий, 65 ректоров и проректоров вузов страны, 22 руководителя научно-исследовательских институтов, в том числе руководители Института философии, Института психологии, более 149 заведующих кафедрами, свыше 300 докторов наук, профессоров. Представлено более 50 городов России, около 30 стран мира.

Для участия в работе круглых столов, 10 секций заявлены выступления 25 руководителей вузов. Более 150 докторов наук, профессоров участвуют в обсуждении огромного числа актуальных теоретико-прикладных проблем образовательной деятельности в современном вузе.

Название нашей конференции «Высшее образование для XXI века» заимствовано у ЮНЕСКО, которая в 1996 году представила мировому сообществу такой доклад. Его методологической основой служили две огненные идеи конца XX века — идея «устойчивого развития», предложенная ООН, и идея «культуры мира и демократии», автором которой был выдающийся мыслитель, Генеральный директор ЮНЕСКО тех лет Федерико Майор. Обе эти идеи, в сущности, противостояли набиравшей в тот момент силу идее глобализации и установления нового мирового порядка.

Стратегия названного доклада строилась на том, что образование рассматривалось как базис, как предтеча, основной источник позитивных перемен в мировом развитии, как важнейшее средство, инструмент внедрения в общественное сознание новой парадигмы развития человечества (устойчивое развитие) и необходимости замены непосредственно данного, эмпирического образа XX века на другой, непосредственно не данный, но подразумеваемый и мыслимый — абстрактный и улучшенный образ XXI века. Доклад ЮНЕСКО «Высшее образование для XXI века» представлял собой контуры новой модели образования, коренным образом отличной от нынешней.

И вот мы уже в XXI веке. Реальность нового века — это шквалообразное нарастание хаоса и конфликтности, скорости и темпов перемен вследствие насильственных действий со стороны развитых стран, и прежде всего США, в отношении остальной части мира. Образование является частью этой реальности и также подвергается насильственным и ускоренным переменам, прежде всего на американский манер. Более того, мир абсурда и хаоса творится с помощью изменяющегося образования.

Реальность XXI века — это сокращение циклов обновления многих технологических процессов, ставших короче периода активной социальной деятельности человека, что породило необходимость неоднократного переучивания и образования через всю жизнь.

Реальность нового века — исключительно быстрое развитие таких составляющих, как система электронной коммуникации, средства космической связи, позволяющие осуществить массовое обучение людей любого возраста вне зависимости от их места работы и жительства.

Реальность XXI века — это изменение взгляда на место науки и образования, которые стали рассматриваться в качестве слуги, «кареты скорой помощи» для экономики и других «практических потребностей».

Можно назвать много других реальностей XXI века, которые рассматриваются как совершенно неотвратимые, именуются вызовами времени, во имя преодоления которых, согласно «современным» представлениям, якобы и существует образование. Тотальная и быстрая изменчивость мира породила тотальный

скептицизм относительно возможности предвидения будущего и поворота развития общества в сторону мирного устройства жизни, устойчивости развития.

Образование все более подменяется обучением, воспитание как неотъемлемый компонент образования заменяется социализацией, а «вызовы времени» якобы и должны задавать пути развития образования. Давайте зададимся вопросом: что такое «вызовы времени»? Это не что иное, как потребности (осознанные интересы) общества, порожденные последними достижениями науки и привнесенные в общественное сознание человека через систему образования.

Когда речь заходит о научных достижениях, мы говорим исключительно о физике, химии, математике, биологии и других отраслях и почти не говорим о социальных и гуманитарных областях знаний. А между тем в этих сферах действуют свои законы, совершаются свои открытия, изобретения. Но никто не задается вопросом, сколько открытий в названных областях послужили созданию множества глобальных и региональных, социально-политических и экономических доктрин, которые представляют собой своего рода социальные бомбы и мины, которые систематически взрываются, унося здоровье и жизни многих людей. Будущее не должно представлять собой минное поле, которое уходящие поколения усеивают минами мгновенного и замедленного действия. Исключительно многое зависит от того, как будут представлены в учебниках школ и вузов наше прошлое и настоящее во всех измерениях и те новые явления и процессы, которые характеризуют особенности настоящего и будущего времени.

Множество проблем в этих сферах и будет, мы полагаем, предметом анализа и обсуждения на ставшей традиционной конференции «Высшее образование для XXI века».

Высшее образование для XXI века: IV Международная научная конференция. Москва, Московский гуманитарный университет, 18–20 октября 2007 года: доклады и материалы. Ч. 1. М., 2007.

II

РОССИЙСКАЯ ВЫСШАЯ ШКОЛА В ПОИСКАХ СМЫСЛОВ

НЕГОСУДАРСТВЕННЫЕ ВУЗЫ РОССИИ: ОПЫТ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ

ВСТУПЛЕНИЕ

Никогда еще в России образование не было предметом столь жгучих дискуссий, как в наши дни. Причин для этого немало. Главная, как полагают многие (и я согласен с ними), — зависимость темпов экономического роста от знаний и, как следствие, от образования.

Общепринятым стало утверждение, что XXI век будет веком знаний. Наращивание объемов и повышение качества знаний, развитие и реализация «человеческого капитала» признаются решающим условием развития экономики и общества в целом. Страна, ставящая перед собой амбициозные программы в экономике, социальной сфере, на международной арене, по логике вещей, должна в увеличивающихся объемах вкладывать средства в развитие науки и образования. На словах все так и происходит: образование в России объявлено приоритетной сферой, человек рассматривается как конечная цель социально-экономического развития, а не только как фактор производства.

Однако Россия настолько разрушена, уровень жизни в ней настолько низок, что приоритетным становится любой вопрос: борьба с бедностью, здравоохранение, армия, ВПК и т. д. Денег на все у государства не хватает. Поэтому в действительности работает подход: сначала поднимем экономику, а потом возьмемся за социальную сферу, в том числе за науку и образование.

Другой круг проблем и спорных вопросов вокруг образования порожден тем обстоятельством, что современная экономика уже стала и с каждым годом становится все более **глобальной**. Одно из следствий глобализации — неуклонное сокращение доли рабо-

чих мест для людей с низкой квалификацией, в том числе в развивающихся странах. Найти работу без образования становится все трудней, а часто невозможно. Уже сегодня. Завтра — и подавно. Человек, желающий хорошо зарабатывать, должен иметь не просто общее образование, а образование специальное профессиональное и лучше всего — высшее.

В итоге в мире резко **возрос спрос** на высшее образование. Так возникла и с невероятной скоростью развивается во всем мире тенденция **массовизации** высшего образования. По данным ЮНЕСКО, численность студентов высших учебных заведений мира с 13 млн в 1960 году увеличилась до 28 млн в 1970 году, с 46 млн в 1980 году до 65 млн в 1991 году и 82 млн человек в 2000 году. За 40 лет количество студентов в мире выросло в 6 раз. Во всех развитых странах не только среднее образование является всеобщим, но во все возрастающей степени и высшее образование становится для большей части молодежи обязательным переходным этапом к миру труда.

Темпы массовизации не снижаются. В некоторых развитых странах обсуждается вопрос о **всеобщем обязательном** высшем образовании. По прогнозам ЮНЕСКО, количество студентов в мире в 2015 году превысит цифру 97 млн человек, в 2025 году — 100 млн человек[1]. Процесс массовизации высшего образования невероятно обострил вопрос о его **доступности для всех**, а не только для богатых, а также о его **качестве**.

В этих условиях даже экономически развитые страны не в состоянии обеспечить всем желающим получение **бесплатного** высшего образования за счет государственной казны. Повсеместной нормой стало **платное** образование. Образовательные услуги рассматриваются многими как **товар**, а сама область образования — как сфера **предпринимательства и рыночных отношений**. Более того, образование (например, в США) понимается как **одна из отраслей экономики**, причем высокоприбыльная. Насколько обоснован такой подход, будет рассмотрено в пятой главе данной книги.

Острота противоречий во взглядах на некоторые вопросы современного образования достигает порой высшего накала, по-

[1] Социально-гуманитарные знания. 1999. № 5. С. 184.

рождая в образовательной среде и в обществе буквально враждебные отношения. В большинстве стран мира, и прежде всего развитых, образование стало полем политической борьбы и бесконечных реформ. В этом смысле Россия не является исключением[1].

Однако в отечественных образовательных реформах и образовательной политике существует масса особенностей, нелепостей и парадоксов, граничащих с абсурдом. В данной книге я коснусь лишь одной «национальной особенности»: отношения к возникшему в новой России негосударственному образованию со стороны государства (законодательной и исполнительной власти) и традиционного образовательного сообщества (госшкол и госвузов), средств массовой информации и обывателей, а также госчиновников всех сфер и уровней.

Особенность эта, если сказать буквально несколькими словами, заключается в том, что, едва породив на свет негосударственное (либеральное, т. е. свободное) образование, либеральное правительство России и «свободное общество свободных людей» то так то эдак пытаются задушить его прямо в колыбели. Почему такое происходит вот уже более двенадцати лет? Этот парадокс российской действительности я и рассматриваю в своей книге с разных сторон (исторической, философской, теоретической) в широком контексте происходящего в разных странах мира, но прежде всего, конечно же, в России.

Я стремился доказать, что негосударственное образование имеет объективную природу, существовало во все времена и существует всюду; что в современной России негосударственные вузы представляют собой явление совершенно естественное, более того — необходимое. Мне было важно показать, что даже тем, кто в своей критике недостатков только-только становящегося на ноги негосударственного образования справедлив, порой не хватает понимания предмета критики.

[1] В данной работе я не буду углубляться в вопросы такого рода. В 2002 году вышла моя книга «Образовательная революция», в которой я изложил свое понимание нынешних образовательных проблем в контексте глобальных перемен, происходящих в России и в мире (см.: Ильинский И. М. Образовательная революция. М.: Изд-во МГСА, 2002. — 592 с.).

Тех же, кто попросту не хочет видеть позитивных начал негосударственного образования и признавать очевидное в силу каких-либо пристрастий, я убеждать не собирался. В обществе всегда есть немало людей, которым и не нужна истина, ибо они жаждут либо какой-то выгоды, либо просто победы.

Люди со зрелым гражданским чувством не могут не понимать, что современная система образования России в ее целостном видении — это не только те государственные образовательные заведения, которые достались нынешнему обществу в наследство от советской власти, но и те, что успели народиться заново. В силу своего малого возраста они требуют защиты и поддержки со стороны общества и государства. Между тем все происходит совсем наоборот. Негосударственное образование — самый незащищенный сектор социальной сферы как со стороны закона, так и политически. Высокомерно-агрессивное государственное большинство напирает и угрожает лишь встающему на ноги и потому еще несовершенному, растерянному негосударственному меньшинству, которое никак не хочет осознать, что у него нет иных способов выжить, как организовывать самозащиту, отвоевывая свое место под солнцем прежде всего успешными делами, лоббированием необходимых законов, укреплением союза со СМИ, что предполагает напряженную работу ума с целью самопознания происходящего в обществе, системе российского образования в целом и в негосударственном секторе в частности.

К сожалению, в огромной массе книг и статей по проблемам образования исследовательские работы о негосударственном образовании можно пересчитать буквально по пальцам. И те в основном носят исторический характер.

Между тем негосударственное образование нынешней России — это новый, весьма масштабный и сложный социальный феномен.

В 2003 году в России действовали 683 негосударственные дневные общеобразовательные школы, в том числе 66 начальных, 82 основные и 535 средних (полных); 8686 гимназий; 7993 лицея, 19 288 учреждений без программ углубленного изучения предметов; 13 607 учреждений с программами углубленного изучения

предметов; 9029 учреждений, имеющих классы с программами углубленного изучения предметов; 8814 конфессиональных школ[1].

В стране более 570 **высших** учебных заведений, в которых обучается около 1 млн студентов, занято более 60 тыс. преподавателей и сотрудников. Доля негосударственных вузов в общем числе вузов РФ составляет около 45%. Число филиалов негосударственных вузов увеличилось за последние 5 лет в 7,5 раза (720 филиалов). Студенты негосударственных вузов составляют более 15% от общей численности российского студенчества, а в некоторых регионах — значительно больше. Например, в Москве, где сосредоточено более 300 из 570 вузов, каждый четвертый-пятый студент — это студент негосударственного вуза.

При этом 28,5% студентов РФ обучаются в филиалах и 71,5% — в головных вузах. Более 40% негосударственных вузов страны получили государственную аккредитацию, 96,5% негосударственных вузов имеют государственный статус «институт», 2% — «академия», 1% — «университет». Более 90 негосударственных вузов открыли аспирантуру, 28 — докторантуру, в 26 вузах работают 55 диссертационных советов[2].

Это самые общие и формальные характеристики негосударственного сектора образования, не касающиеся его деятельности. Но уже их достаточно, чтобы понять, что смысл этого масштабного и сложного социального явления не может быть постигнут на уровне «видимости» и «кажимости».

Негосударственное образование, и в первую очередь высшее, должно стать объектом научного рассмотрения. Этот феномен надо осмыслить с разных сторон, но прежде всего логически, теоретически, философски. Не постигнув негосударственное образование как важную социальную идею, т. е. не наработав достаточный объем и систему достоверных знаний, невозможно представить обществу негосударственное образование как явление естественно-историческое и закономерное, а не случайное,

[1] Образование в Российской Федерации: Стат. сборник. М., 2003. С. 123.

[2] Государственная аккредитация учреждений высшего, среднего и дополнительного профессионального образования: Аналитический отчет. М., 2003. С. 23–33.

крайне трудно вписать его в отечественную систему образования как ее органичную, неотъемлемую часть.

Кто выполнит эту задачу?

Можно, конечно, думать, что за нее, например, когда-нибудь примется Российская академия образования или какая-то иная научная организация, что ею всерьез и надолго вдохновится какой-нибудь выдающийся исследователь-одиночка. Но с какой стати это может случиться? В чем нужда у кого-то браться за эту весьма неблагодарную в глазах многих тему и делать то, чем должны бы давно заняться, но никак не соберутся сделать это сами руководители негосударственных образовательных учреждений? Ведь это у них болит, ведь это они из года в год испытывают нарастающий прессинг и угрозы своему существованию с самых неожиданных сторон.

Вместо активного самопознания мы наблюдаем картину «скрывания себя» (Хайдеггер), а именно: приспособленчества и непротивления взглядам и оценкам со стороны; попыток некоторых руководителей негосударственных вузов и их ассоциаций внедрить в общественное сознание мысли о том, что «все идет как надо», более того — «все идет правильно и хорошо»; и, наконец, изменить скептическое отношение к себе сменой имени — отказаться от определения «негосударственные», поклявшись, что «мы — государственней государственных».

Но если сам негосударственный сектор демонстрирует свою явную теоретическую беспомощность, то эту нишу заполняют другие. В результате правовая защищенность негосударственного образования с годами не улучшается, а ухудшается. С принятием Гражданского, Налогового, Земельного и других кодексов из российского законодательства вымыты одно за другим положения, которые позволяли этой подсистеме образования развиваться. В августе 2004 года Госдума РФ приняла Федеральный закон № 58338-4 «О внесении изменений в законодательные акты Российской Федерации в связи с принятием федеральных законов „О внесении изменений и дополнений в Федеральный закон „Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации“ и „Об общих принципах орга-

низации местного самоуправления в Российской Федерации““», внесенный Правительством РФ с подачи Министерства финансов РФ, который еще более ухудшил правовое положение негосударственного образования.

Самое простое — упрекать окружающих в том, что они чего-то не знают, не понимают и даже не хотят знать и понимать. Известно, что многие люди адаптируют новое, опуская его до уровня своего интеллекта, т. е. упрощают, огрубляют, нередко искажают и извращают. Все это так. Но ясно и другое: любая социальная идея или теория, любое новое явление не получат развития и не реализуются на практике, если не будут поддержаны общественным мнением, не укоренятся в общественном сознании. В том-то и состоит особенность социальных идей и доктрин в отличие от технических изобретений, когда автор идеи может воплотить свой замысел в реальность даже в одиночку (скажем, изготовив какой-то механизм, прибор, машину и т. п.). Социальная идея должна обрести популярность, овладеть массовым сознанием, вызвать активность и действие миллионов людей. В противном случае она зависает в воздухе, реализуется крайне медленно или умирает, будучи так и не понятой, не воспринятой. Таким образом, теоретическая разработка и популяризация идеи негосударственного образования в российском обществе в данный переломный исторический момент являются не менее важным делом, чем сама практика его развития.

Вот почему, будучи ректором негосударственного вуза — Московского гуманитарного университета, а кроме того, президентом Союза негосударственных вузов Москвы и Московской области (с июня 1998 года), президентом Национального союза негосударственных вузов (с июня 2003 года), я взял на себя труд представить обществу свой взгляд на негосударственное образование «изнутри», «показать себя на самом себе», т. е. осуществить процедуру самоидентификации. Иными словами, ответить на вопросы, «откуда мы взялись — негосударственные», «что есть мы — негосударственные», «куда свой держим путь и во что можем превратиться в будущем мы — негосударственные». Хочется верить, что в основном мне это удалось. Однако я хорошо понимаю, что мой труд — лишь начало того, что пред-

стоит сделать сообща исследователям негосударственного сектора образования и науки.

В завершение этих вводных замечаний я прежде всего хочу поблагодарить за многотерпение мою жену и верного друга Светлану Петровну Ильинскую, чью поддержку я чувствую во всех своих делах.

Благодарю также моего помощника Г. А. Журина, который провел немало времени в поисках нужных мне книг и статей, С. А. Свешникову и О. В. Шеленкову, разбиравших мой непростой почерк при неоднократной перепечатке текста.

Глава первая

НОВАЯ РОССИЯ: ИСПЫТАНИЕ СВОБОДОЙ

Любой исследователь, рассчитывающий на получение достоверных результатов, должен иметь фундаментальные методологические опоры. Без методологии невозможно прийти к отчетливому, основательному и упорядоченному изложению любых имеющихся сведений и фактов в связную систему знаний, претендующих на научность. Метод, как отмечал Гегель, — это «душа всякой объективности»[1].

В нашем случае для начала важнее всего понять, какая общественная миросистема **во все времена** порождала и способна ныне породить негосударственное образование и быть **объективно заинтересованной** в его сохранении и развитии; какой общественной системе негосударственное образование наиболее близко по своей **природе**, должно служить укреплению и совершенствованию этой системы.

Одним словом, необходимо осуществить четкую ориентировку среди социальных идей (идеологий), претендующих на **всеохватное** миропонимание. Именно поэтому в данной главе, носящей «подсобный» характер, непосредственно не входящей в предмет исследования, я бегло рассматриваю основы той миросистемы под

[1] Гегель. Наука логики. М., 1970. Т. 3. С. 290.

названием «капитализм», частью которой является ныне Россия, а также идеологии, несущей в себе базисные идеи и ценности, на которых теперь в основном строится эта миросистема, — идеологии либерализма; пытаюсь найти хотя бы общий ответ на вопрос о том, куда, на мой взгляд, движется мировое сообщество, в каком направлении должна идти Россия и, следовательно, должна строиться новая отечественная система образования, включающая и образование негосударственное.

Именно в этом смысле глава эта имеет методологическое значение.

1. Что значит «новая» Россия?

Первый вопрос, по которому необходимо иметь полную ясность, это вопрос о том, каково место системы образования в новой (современной) России.

Принято считать, что образовательная система — это отрасль социальной сферы общества в ряду таких ее отраслей, как здравоохранение, культура (в узком смысле), жилищно-коммунальное хозяйство, пенсионное обеспечение и т. п. Такой подход возможен и не вызывает больших возражений до тех пор, пока речь идет о сложившемся и стабильном обществе, когда все сферы жизни относительно развиты и сбалансированы, когда каждая из подсистем (экономика, политика, культура, наука, образование и др.) выполняет свою задачу в функционировании всей системы; когда задачи эти относительно равноценны, равнозначны. Роль образования в этом случае заключается в воспроизводстве и трансляции посредством обучения и воспитания установившихся духовных, нравственных, политических и других ценностей, а также специальных знаний, навыков и умений в сознание прежде всего молодых поколений, т. е. в сохранении и развитии (обновлении) традиционного общества.

Мы же находимся в совсем иной ситуации. Вот уже более 12 лет речь идет о строительстве и задачах развития новой, современной России, а в связи с этим — о модернизации (осовременивании) отечественного образования, о современной молодежи, о новых университетах и современных академиях. Перечень имен

существительных с прилагательными «новый», «современный», которые сегодня постоянно встречаются в прессе, звучат с телеэкрана и по радио, можно продолжать очень долго.

Но что означает слово «новый»? В Комплексном словаре русского языка говорится: «Новый: 1) такой, который **недавно появился**, возник, который создан впервые; 2) который ранее был неизвестен; 3) который появился вместо кого-либо прежнего, **заменил собой что-либо прежнее**; 4) незнакомый, **малоизвестный**»[1]. В том же словаре сказано: «Современный: 1) такой, который относится **к настоящему времени, к текущему моменту, к настоящей эпохе**; 2) такой, который относится к одному времени, к одной эпохе с кем-чем-либо; 3) такой, который стоит **на уровне своего века**, отвечает **требованиям своего времени**»[2].

«Прежнее», которое заменила собой «новая» Россия,— это социализм, который как реальность, как «современность» более не существует. «Новая», относящаяся к настоящему времени, «современная» Россия — это Россия капиталистическая. Капитализм как экономическая **реальность** уже полностью заместил в России социализм в том смысле, что общественная собственность на средства производства в нашей стране уничтожена и ее еще недавно господствующее положение заняла собственность частная. Это свершившийся и **главный факт**, который обязан принять во внимание каждый, кто берется рассуждать о современном российском обществе.

Вдумайтесь в эти цифры. Уже в 1996 году из 2 млн 249 тыс. организаций и предприятий 63,4% (2 млн 14 тыс.) были приватизированы, т. е. стали частными, в собственности общественных и религиозных организаций находилось 95 тыс. (4,2%), прочие формы собственности, включая смешанную российскую, иностранную, совместную российскую и иностранную,— 209 тыс. (9,3%). В то время государственными в «чистом виде» оставались **14,3%** (322,2 тыс.) предприятий, муниципальными — 197,8 тыс. (8,8%). На 1 января 2003 года государству принадлежало **всего 4,1%** (157,1 тыс.) из 3 млн 845 тыс. организаций и предприятий, 157 тыс. (6,2%) были муниципальными, 244 тыс. (6,4%) принад-

[1] Комплексный словарь русского языка. М.: Русский язык, 2001. С. 533.

[2] Там же. С. 1002.

лежали общественным и религиозным организациям, 247,8 тыс. (6,4%) составляли российскую и иностранную собственность, **76,9% предприятий и организаций были частными**[1]. Только на малых предприятиях численность работающих составляет ныне около 7,5 млн человек, они произвели продукции на 1 трлн 159 млрд рублей. Число фермерских хозяйств близится к 300 тыс. За 1992–2002 годы изменили форму собственности 140,3 тыс. государственных и муниципальных предприятий[2]. Из 118 тыс. 236 строительных организаций более 106 тыс. являются частными и только 2762 — государственными[3]. Из общего числа занятых в экономике в возрасте 15 лет и более 58 млн человек (95%) являлись работающими по найму, почти 1 млн занятых (1,5%) — работодатели, привлекающие для осуществления своей деятельности наемных работников, и около 2 млн человек (3%) являлись индивидуальными предпринимателями[4].

Итак, экономика России находится в основном в частных руках. Как проходила приватизация, кто и в какой мере виноват в том, что она осуществлена именно так, а не иначе, что доля государства в сфере экономики оказалась столь ничтожно мала, что лес, нефть, газ, энергетика, золото, алмазы, рыбные богатства и полезные ископаемые отданы в частные руки, — эти и многие такого рода вопросы находятся за рамками нашей темы. Сейчас выделим иную часть реальности.

Экономика России признана мировым сообществом рыночной.

Практически предрешен вопрос о вступлении нашей страны во Всемирную торговую организацию.

В июне 2002 года Россия стала полноправным членом клуба восьми наиболее развитых государств мира.

Несколько российских компаний вошли в число крупнейших и мировых, стали заметными участниками международных экономических отношений.

Россия — страна свободная и открытая.

---

[1] Россия в цифрах. 2003. М., 2003. С. 158.

[2] Там же. С. 160, 166.

[3] Там же. С 166.

[4] Итоги Всероссийской переписи населения 2002 года // Российская газета. 2004. 31 марта. С. 15.

Механизм демократии, хоть и с большим скрипом, все же работает.

Эти и многие другие факты свидетельствуют о том, что Россия целеустремленно интегрируется в мировую капиталистическую систему, которая символизирует собой современную эпоху.

Итак, новая Россия — это не часть СССР, перелицованная на новый манер. Это строящаяся по совершенно иным принципам социально-экономическая и политическая система.

Новая Россия — это не только и прежде существовавшая государственная и общественная собственность, но **собственность частная**, собственность юридических лиц — фирм, компаний, организаций.

Новая Россия — это страна, в которой есть не только государство, отождествляющее себя с обществом, как это было в эпоху социализма, но реальное (хотя пока слабое) **гражданское общество**, находящееся с государством в диалоге и партнерских отношениях. Иначе говоря, новая Россия — это общество, которое управляется не только государством, но постепенно становится все более **саморегулируемым, самоуправляемым**.

Новая Россия — это общество, стремящееся стать «свободным обществом свободных людей» (В. Путин); это общество, в котором человек имеет права и свободы, которыми может воспользоваться; это общество, которое декларирует, что оно превыше всего ценит свободного человека со всеми его способностями и особенностями — личность, индивидуальность.

Не буду далее развивать мысль о том, что есть новая Россия. Достаточно заглянуть в Конституцию РФ и внимательно вдуматься в то, что в ней написано. Скажу одно: идеал свободы как высшая ценность настолько очевиден для всякого мыслящего существа, что тут и доказывать нечего. Гегель положил его в основу исторической оценки эпох и народов: «История есть прогресс в сознании свободы».

Россия только встает на путь свободы и только начинает прогрессировать на этом направлении — трудно и мучительно. И это вполне объяснимо: принципы строительства новой России новые, но ведут строительную работу в основном люди из прошлого. Это и порождает ужасающий разрыв между тем, что должно бы делать,

и тем, что делается на самом деле. В этом нет никакой неожиданности и необычности: так случалось во все времена во всех странах, где намечалась и происходила резкая перемена в общественном развитии.

За примером ходить далеко не надо. Возьмем послеоктябрьскую, 1917 года Россию. Хорошо известно, что и тогда ситуация была похожа на нынешнюю. Большевики звали к новому, в будущее, народ же изо всех сил упирался, «мешал». Отсюда — «философский пароход», на котором за границу была вывезена бóльшая часть мыслящей элиты и высшего духовного слоя общества; отсюда «красные директора», приглашение в руководство заводами и фабриками иностранцев; отсюда крестьянские волнения, «враги народа» и все тому подобное.

Тогда С. Есенин в поэме «Ленин» писал:

Мы многое еще не сознаем —
Питомцы ленинской победы!
И песни новые по-старому поем,
Как нас учили бабушки и деды...

Вот и сегодня воспитанный в духе марксистско-ленинской идеологии и политэкономии советский народ пытается строить новую, капиталистическую Россию, а получается чуть переиначенный социализм. И тут есенинские слова опять совершенно кстати.

Между тем вопрос о прогрессе или регрессе России решается именно пониманием роли свободы и организацией свободной жизни в обществе и государстве, наличием (отсутствием или нехваткой) свободного самосознания, самоопределения, саморегулирования, самоорганизации, самоуправления, самочувствия граждан страны — у каждого в отдельности и у всех вместе.

Можно ли сегодня с полной уверенностью сказать, что капитализм в России победил бесповоротно и окончательно? Я в этом не уверен. На мой взгляд, пока было бы правильным считать, что все мы, живущие в России, являемся современниками революционного, переходного этапа в истории страны, когда одна система общественного устройства (капитализм) мстительно сменяет былую миросистему — социализм. Все политические, экономические и

социальные структуры, идеи, теории и ценности прежнего общества де-юре преданы анафеме и уничтожены. Но понятно, что де-факто многие обрывки прежних идей и знаний, осколки духовных и нравственных ценностей присутствуют в сознании людей, сформировавшихся в условиях ранее существовавшего социально-экономического строя. И это тоже реальность, но иного рода, нежели экономическая, реальность духовная. Умом («создан впервые», «неизвестен», «непонятен») и душой («несущий много зла») капитализм как «новая» Россия пока не принят значительной частью общества.

Вот почему я говорю, что одна система сменяет, а не сменила другую, как бы оставляя обществу некую возможность возврата в социалистическое прошлое, пусть в какое-то иное, не вполне тождественное самому себе прежнему. Важно сознавать: современность — это не только существующая социальная реальность (в данном случае — капитализм). Современность — это и сочетающиеся с этой реальностью **новое миропонимание, новая идеология**, которые сменяют существовавшее прежде социалистическое мировоззрение, вытесняют, замещают и хоронят его.

Даже 14% населения, голосующего за КПРФ, — это немало, хотя на самом деле эту цифру можно смело удвоить. 30–40% электората, в совокупности отдающего свои голоса за КПРФ, «Родину», ЛДПР, «Партию пенсионеров» и другие, говорят о том, что эти люди не приемлют «современность» и «новую» Россию. Более 70% голосов, отданных за В. В. Путина, — это во многом кредит доверия ему в надежде на то, что он эту «современность» изменит в лучшую для них сторону. И только тогда, когда станет ясно, что прежнее (социалистическое) мировоззрение окончательно отошло на периферию общественного сознания и не имеет объективных предпосылок для возрождения, только тогда можно будет с полной уверенностью сказать, что в России наступила эпоха **естественного** капитализма, что «новая» Россия состоялась. Только тогда страну перестанет лихорадить и она начнет нормально развиваться.

Пока об этом все еще можно только мечтать.

Как справедливо заметил секретарь-академик отделения экономики Российской академии наук Д. Львов, **сегодня мы имеем**

две России: Россию богатую и Россию бедную. В богатой России живет, по его оценкам, около 15% населения, в бедной России — 85%. Две трети общего дохода (ВВП) страна получает ныне от добычи и продажи сырьевых ресурсов, т. е. принадлежавших всему российскому народу нефти, газа, залежей угля, руды и другого сырья. При этом 92% этих доходов, составляющих сотни миллиардов долларов, достаются 15% населения, и только 8% доходов — его подавляющему большинству в 85%.

На самом деле картина выглядит намного более удручающей, ибо к богатым российская статистика относит тех, чей месячный заработок или доход составляет более 1000 у. е. Такую зарплату имеют очень многие наемные работники, занятые в нефтяной, газовой, топливной, электроэнергетической промышленности и финансовой сфере. Это «богачи на час», так как в любой момент могут потерять работу и перейти в категорию бедняков. В действительности абсолютное большинство из 92% доходов от эксплуатации недр России достаются 2,5–3% тех, кто вдруг оказался их собственниками и чьи имена в основном хорошо известны.

Бедная Россия — это абсолютное большинство населения, чей уровень жизни выше или ниже прожиточного минимума, средняя величина которого на душу населения в месяц в 2002 году составляла 1808 рублей[1]. В некоторых отраслях экономики (черной металлургии, химической промышленности, машиностроении, общественном питании и др.) среднемесячная номинальная зарплата была в 1,5–2,5 раза выше. В некоторых — чуть больше уровня прожиточного минимума (образование — 2939 рублей, в культуре и искусстве — 2938 рублей и т. п.). 35,8 млн человек (25%) имели денежные доходы ниже (!) величины прожиточного минимума. Бедность и нищета поразили почти две трети населения России.

Надо ли говорить о том, что у бедной России и богатой России совершенно разные взгляды на современность, на жизнь вообще и на будущее страны? Это справедливо не только для пожилых людей и стариков. Бедность, нищета накрыла своим крылом значительную часть молодежи.

[1] Россия в цифрах. С. 98.

В данной ситуации образование должно стать действительно приоритетом, не просто частью, а **ведущей** частью нарождающегося нового общества. Ибо его задача — формирование **нового** сознания и мышления молодых поколений, в том числе нового **экономического мышления** граждан.

Задача эта многократно усложняется тем, что **новым** должно быть **само образование**, а для этого оно должно быть реформировано.

Существует представление, согласно которому реформа образовательной системы может быть осуществлена с узких экономических позиций, с ориентацией на запросы **исключительно** рыночной экономики. В таком случае вся система образования представила бы собой сеть своего рода предприятий по производству узкообученых специалистов, по сути дела, ремесленников, которые, конечно же, крайне необходимы. Однако это принизило бы роль образования, которую оно призвано играть в обществе как институт духовности и культуры, единения нации. Рынок неизбежно разрывает образовательное пространство на фрагменты и секторы. Сохранение политической, экономической и социальной целостности России предполагает наличие в ней **единого образовательного пространства**. Кусочное деление знания на узкие специальности сколь неизбежно, столь же и опасно. Школа (в том числе высшая) должна способствовать рождению свободных **граждан** России, людей, любящих свою страну и свой народ (патриотов), выпускать из своих стен необходимое количество поколенческих единиц, которые в массе своей могли бы обновлять высший духовный слой общества, его деловую и политическую элиту, способную служить высшим интересам Отечества, а не разворовывать, не предавать его, как это происходило и еще происходит ныне.

Это значит, в свою очередь, что в том крайне неоднородном по идеологическим и политическим воззрениям обществе, каковым ныне является российское общество, прежде чем реформировать образование (в идеале), следовало бы достичь **согласия** относительно **стратегии, идеологических опор развития новой России**. Без идеологии нет связного законодательства, внятной и последовательной политики. Ни в чем. В том числе в области образования.

2. Либеральный проект для России: все ли возможности исчерпаны?

Основой любой власти в конечном счете является признаваемый массой общественный идеал, идеология, придающая различным программам и планам, действиям правителей и правительств строгую целенаправленность и системность. Идеология — это не что иное, как политическая стратегия действий на длительный период, предназначенная для того, чтобы распространить в массовом общественном сознании ту или иную новую **веру в нормальность** происходящих перемен, программ и планов. Представляя собой систему идей и социальных ценностей, идеология позволяет из маловразумительных понятий «население» и «народ» сделать в основном **единую нацию** — единую в общих оценках современности, прошлого и будущего страны, единую в настроениях и отношении к властям, в понимании целей развития общества и государства, единую в стремлении достичь поставленных великих целей и готовности ради них на самоотречение. Идеология дает возможность обрести национальную идентичность, т. е. ответить на вопросы: откуда мы? кто мы? ради чего мы? куда мы движемся? Только осознав это, народ в целом и отдельный гражданин начинают отождествлять себя с обществом и государством, начинают не просто выживать, вкалывать ради самопрокорма, но и сознательно участвовать в строительстве новой миросистемы.

Весь вопрос в том, какую идеологию, какую веру принять, каким богам молиться.

В этом пункте открываются широкие пути для интеллектуальных спекуляций и безграничные возможности для деятельности политических партий в их борьбе за государственную власть. При этом каждая из существующих ныне в России партий пытается предложить избирателям («народу») свою идеологию и вытекающие из нее политические программы, обещающие всеобщее человеческое счастье.

Но дело в том, что иметь «свою» идеологию каждая из сотен партий (больших или карликовых — неважно) не может. По определению. Дело ведь не в том, какие заманчивые **цели и задачи** на

ближайшие четыре года, отделяющие одну выборную кампанию от другой, предложит электорату та или иная партия. (Именно это и происходит в России все годы «реформ».) Весь вопрос **в средствах** достижения этих целей. Целей не только ближайших, а долгосрочных, на десятки лет, на длительную перспективу.

Любая страна и любой народ, если они хотят добиться впечатляющих успехов и сделать свою жизнь вполне благополучной, должны целеустремленно, настойчиво и последовательно, из десятилетия в десятилетие, из века в век (а не от выборов до выборов) сообща претворять в жизнь одно Большое Общее Дело, основанное на одной Общей Великой Идее.

На первый взгляд вопрос выбора исторического пути кажется чрезвычайно сложным. На практике так оно и есть. В теоретическом плане он, оказывается, весьма прост. Поскольку набор известных человечеству социальных идей, реализация которых ведет к формированию соответствующих им социально-политических систем, чрезвычайно ограничен.

Если говорить всерьез, то существуют всего **две несомненные фундаментальные социальные идеи**, под знаком которых развивалась вся мировая культура XX века: либерализм и социализм. Их фундаментальное различие, их антагонизм заключается в том, что одна миросистема выводит все остальные ценности из того обстоятельства, что в ее основе лежит **частная собственность** на основные средства производства (либерализм), другая (социализм) базируется на абсолютизации **общественной собственности** на средства производства. Все остальные существующие общественные системы и объясняющие их идеологии (монархизм, анархизм, национал-социализм и т. д.), на мой взгляд, являются своего рода историко-политическими мутантами, представляющими собой причудливое сочетание парламентаризма и демократизма с монархизмом, национал-социализма с капитализмом и т. п.[1]

[1] Существует точка зрения, согласно которой третьей идеологией (наряду с либерализмом и социализмом) является также консерватизм как реакция на культ изменений и прогресса и всего нового в пользу сохранения существующего положения вещей и максимально длительное сопротивление изменениям, медленное и выверенное принятие решений с целью ограничения ущерба от перемен. Я сторонник точки зрения, что естественный консерватизм всегда присутствует в любой политике и любой идеологии. На мой взгляд, консерватизм имеет к идео-

Данное обстоятельство **изначально** и грубо делит все партии **на две большие группы**: партии, выступающие за общественную собственность на средства производства (социалистические, с различными оттенками и модификациями), и партии, которые выступают за безусловное существование частной собственности. В рамках каждой из этих двух групп различия политических программ несущественны.

Если признать, что в историческом споре и борьбе социализм (во всяком случае, в XX веке в нашей стране и странах Восточной Европы) на практике показал свою непродуктивность, и прежде всего потому, что везде и всюду перерождался в тоталитаризм, т. е. однопартийную диктатуру и всемогущество полицейского государства (а не признать этого невозможно), то выбирать, в сущности, не из чего: мы **вынуждены выбрать либерализм** как идеологию и капитализм как вытекающую из этой идеологии реальность при полном понимании их изъянов и пороков, которые давно и хорошо известны, с целью изжития которых и родилась идея социализма.

Ельцин выбрал либеральный путь не потому, что был завзятым либералом или мудрецом, отдавшим предпочтение именно либерализму из множества возможных вариантов; не потому, что так подсказали ему советники из США. Просто выбирать было не из чего: либо либерализм, либо все тот же социализм. Правильно будет сказать, что не Ельцин выбрал либерализм, а либерализм выбрал Ельцина.

В таком же положении, как в свое время Б. Ельцин, находится и В. Путин. Неизбежно и необходимо он также «выбирает» либерализм, о чем мы еще будем говорить. И если власть не доведет общество до социального взрыва, то и последующие за В. Путиным президенты РФ будут вынуждены идти по ельцинско-путинскому пути.

Итак, вовсе не по капризам своеволия или политического пристрастия, а сугубо объективно, по логике мысли и реального положения вещей всякий, кто исследует российское общество (в данном случае — негосударственное образование), оказывается в области ценностей и принципов либерализма и вынужден руко-

---

логии такое же отношение, как радикализм, оптимизм или пессимизм, романтизм или нигилизм. То есть в сути своей это феномен психологический.

водствоваться ими, если рассчитывает на эффективность и успех в практической или научной деятельности. Это именно тот случай в ситуации свободного выбора, когда ты выбираешь не то, что хочешь, а то, что **должен** выбрать, не можешь не выбрать, если остаешься на позициях научной объективности.

Между прочим, этот выбор и дает нашему исследованию искомые методологические опоры. Именно либерализм как единственная из всех пока еще жизнеспособных социальных идей позволяет без всяких сложностей не только объяснить историю негосударственного образования, но и понять его как реальную действительность наших дней. Более того, отношение нынешней власти (политического режима) к негосударственному образованию (как и к частной собственности) — это лакмусовая бумажка, наглядно показывающая, сколько в реальной политике властей и государства либерализма, а сколько — социализма. Берете под жесткий контроль и давите все негосударственное, саморегулируемое, самоуправляемое? Значит, следуете лозунгу «Больше социализма!» со всеми вытекающими отсюда последствиями. Поддерживаете... Впрочем, пока это только мечта.

Четыре основных принципа либерального общественного порядка, провозглашенных во французской Декларации прав человека и гражданина в 1789 году (свобода; собственность; безопасность; право сопротивления насилию, подавлению), позволяют представить объективные причины возникновения негосударственного образования как одной из форм проявления гражданских свобод, необходимость их существования и благоприятные перспективы развития, в случае если общество продолжает свое движение по маршрутам либерализма.

Я говорю «если», потому что в итоге «великих трудов» псевдолибералов и псевдодемократов либеральная идея в России оплевана и скомпрометирована, загнана в подполье и живет лишь в медвежьих углах сознания наиболее образованных и думающих граждан, но никак не в умах масс. Понятия «либерализм», «демократия», «рынок», «свобода» сегодня у большинства людей, к сожалению, ассоциируются с образами Гайдара, Чубайса и некоторых им подобных VIP-персон и олигархов, которые на самом деле никогда не были ни демократами, ни либералами.

Приватизация в России началась не с заводов и фабрик, недвижимости, нефтяных, газовых и иных месторождений, а **с приватизации идей**. Первое, что сделали Ельцин и его команда «младореформаторов», — взяли в частную собственность идею демократии и идею либерализма. Ход был абсолютно выигрышный: разговоры о либерализации позволяли прибрать к рукам экономику, песни о демократизации — взять под свой полный контроль сферу политики.

Признаем: попутно была проведена немалая работа по раскрепощению общества, освобождению от связывавших его духовных пут. Но это была свобода, понимаемая главным образом **в отрицательном смысле**, т. е. **свобода «от»**. Реальную свободу в ее позитивном аспекте — свободу «для» — получили только те, кто был допущен к разграблению государственной собственности. Они знали, что́ и для кого делать. Произошла абсолютизация отрицательной свободы. Миллионы людей были ввергнуты в нищету и бедность. Отсутствие реальных целей общественного развития привело к духовному вакууму и нравственному упадку. Следствием стали перманентный политический и социальный кризис, анархия и разрушение производства, вырождение демократии в ее подлинном значении. Но поскольку те, кто стоял во главе политической власти, составляли экономическую «элиту», будучи по факту просто разрушителями прежней системы, неизменно именовали себя демократами и либералами, обычный гражданин отождествлял их образы с идеей демократии и идеей либерализма.

Сложилась парадоксальная и во многом абсурдная ситуация: как бы там ни было, но в России уже возникла новая социальная реальность под названием «капитализм». Его называют «олигархическим», «компрадорским», «диким» и т. д. Однако в данном случае для нас главное не в эпитетах, а в имени существительном «капитализм». В этом не сомневается никто. Как ясно всем и то, что **такой** капитализм совершенно не устраивает подавляющее большинство населения, что он чреват недовольством, огромной социальной напряженностью и народными волнениями, если положение дел не начнет заметно изменяться в лучшую сторону уже сейчас.

Судьба либерализма в России зависит не только от того, сможет ли хотя бы большинство ее граждан поверить в эту идею после

того, что произошло в нашей стране под его лозунгами за последнее десятилетие XX века. Это само собой.

Дело в том, что XX век означал не только падение социалистических режимов, воспринятое многими в мире как окончательная победа идеологии либерализма. Напротив, как считает известный американский социолог И. Валлерстайн, автор книги «После либерализма», «именно эти события в еще большей степени свидетельствовали **о крахе либерализма** и решительном вступлении мира в эпоху „после либерализма“»[1].

Можно привести еще массу цитат из трудов знаменитых и дальновидных людей Запада и России, которые, по сути дела, хоть и другими словами и с другой аргументацией, говорят то же самое. Однако все это взгляды отдельных личностей, и всегда можно найти ученых (например, Ф. Фукуяма), которые полагают, что либерализм, особенно в американской упаковке, настолько жизнеспособен и эффективен, что его следует насаждать во всех странах даже силой.

Для меня самыми авторитетными в этом вопросе являются выводы состоявшейся в 1992 году в Рио-де-Жанейро Международной конференции ООН «Окружающая среда и развитие». Открывая конференцию, ее генеральный секретарь Морис Стронг заявил: «Процессы экономического роста, которые порождают беспрецедентный уровень благополучия и мощи богатого меньшинства, ведут одновременно к рискам и дисбалансам, которые в одинаковой мере угрожают и богатым, и бедным. Такая модель развития и соответствующий ей характер производства и потребления не являются устойчивыми для богатых и не могут быть повторены бедными. Следование по этому пути может привести нашу цивилизацию к краху»[2]. Все эти обстоятельства и обусловливают необходимость формирования новой модели, ведущей к «устойчивому развитию»[3].

---

[1] Валлерстайн И. После либерализма. М., 2003. С. 5.

[2] Коптюг В. А. Конференция ООН по окружающей среде и развитию, Рио-де-Жанейро. Июнь 1992. Новосибирск, 1992. С. 7.

[3] Под термином «устойчивое развитие» понимают такую модель общества, при которой достигается удовлетворение жизненных потребностей нынешнего поколения людей без лишения такой возможности будущих поколений.

Конференция в Рио-де-Жанейро приняла заключительный документ «Повестка на XXI век», в котором (как и в докладе генерального секретаря этой конференции Стронга) говорится, что существующая концепция развития человечества, в основе которой лежит идея **безудержной** погони за прибылью и которую оно исповедовало несколько последних столетий, **исчерпала себя полностью и окончательно**.

В главе 8 «Учет вопросов окружающей среды и развития в процессе принятия решений» подчеркивается, что «**рыночной системе**, движущей силой которой является стремление к максимальному **увеличению прибыли**, внутренне не присуще стремление к защите окружающей среды и сохранению всех видов ресурсов...

Определенный поворот **рыночной системы** в сторону интересов устойчивого развития может быть осуществлен только лишь через систему государственного экономического регулирования...»[1]

К таким выводам пришли сами либералы, сами капиталистические страны, их лучшие мыслители и общественные деятели, под ними поставили свои подписи главы государств и правительств 147 стран мира, в том числе всех развитых стран, включая США.

В качестве новой парадигмы развития конференция предложила идею «устойчивого развития», которая и должна стать основой нового миропонимания и мироустройства. Правительства многих стран, в том числе российское, приняли (как и рекомендовала конференция ООН) программы перехода на путь «устойчивого развития».

Однако после этой конференции мало что изменилось в реальности. Люди и фирмы, как и прежде, соперничают между собой в борьбе за материальное благополучие, все больше и избыточно потребляют, все больше производят, расширяя ассортимент товаров и услуг. Капиталисты также безудержно гонятся за прибылью и накапливают капитал. Богатые становятся еще богаче, а бедные — еще беднее. Государства конкурируют друг с другом за

[1] Коптюг В. А. Указ. соч. С. 39.

рынки сбыта и труда. Мир становится все взрывоопасней, а человек все менее защищенным.

Состоявшаяся в 2002 году в Йоханнесбурге следующая конференция ООН, обсуждавшая проблему «устойчивого развития», подтвердила выводы, сделанные 10 лет назад на конференции в Рио-де-Жанейро, призвала государства и правительства переходить на новый путь развития более быстрыми темпами.

В России происходит то же самое, что и во всем мире. Весь постсоветский период реформы в России осуществлялись под флагом либерализма; эта идеология была фактически государственной, господствующей, а по сути дела — и обязательной, хотя власти утверждают, будто Россия не имеет государственной идеологии. Формально это так: согласно Конституции РФ (ст. 13), «в Российской Федерации признается идеологическое многообразие. Никакая идеология не может устанавливаться в качестве государственной или обязательной»[1]. Либерализм не декларируется, но осуществляется. В годы правления Ельцина это был радикал-либерализм, сегодня это умеренный либерализм.

Олигархи и миллионы предпринимателей среднего и малого бизнеса не затрудняют себя объяснением и оправданием своих действий, размышлениями о необходимости смены парадигмы развития человечества и тех бедах, которые принесло господство материальных ценностей. Они склонны полагать, что существующая система отношений дана раз и навсегда, а возникающие проблемы могут быть решены в ходе реформирования экономики, социальной, политической и духовной сфер, при этом господствующая роль материальных потребностей, интересов и стимулов не будет затрагиваться. Более того, они убеждены, что их роль, вытекающая из «естественной природы человека», является вечной и неизменной; что рынок носит всеобщий характер товарной связи, а закон стоимости — это лучшее из открытий человечества, вечен как лучшая из всех возможных основ человеческого общества.

Есть все основания полагать, что глава российского государства привержен либеральным ценностям. В Послании Федеральному Собранию РФ 16 мая 2003 года В. В. Путин заявил:

[1] Конституция РФ. М., 1999. С. 5.

«Россия должна быть и будет страной с развитым **гражданским обществом и устойчивой демократией**. В ней в полной мере будут обеспечены **права человека**, гражданские и политические **свободы**. Россия должна быть и будет страной с конкурентоспособной **рыночной экономикой**. Страной, где **права собственности надежно защищены**, а экономические свободы позволяют людям честно работать, зарабатывать. Зарабатывать **без страха и ограничений**... Но главное — такое станет возможным лишь в условиях общенационального единства в оценке стоящих перед страной стратегических задач» [1].

В начале ноября 2003 года, отвечая на вопросы итальянских журналистов в связи с отставкой А. С. Волошина, руководителя Администрации Президента РФ, и новыми назначениями в ней, В. В. Путин заявил: «Люди, которые назначены, мне хорошо известны, люди **либеральных, демократических убеждений**, ориентированные на развитие демократии и **рыночной экономики** в России. У нас есть целый план продолжения реформ на следующий год и последующие годы, и мы будем его последовательно осуществлять» [2].

В России появилась партия с символическим названием «Единая Россия», которой в Думе принадлежит две трети голосов и которая позиционирует себя как партия власти, партия президента РФ. В ее адрес звучит немало ироничных высказываний, в которых есть свои резоны. Со многими из них я согласен. Но сейчас речь о другом. В одном из первых своих интервью после парламентских выборов секретарь генерального совета партии «Единая Россия» В. Богомолов заявил: «Мы являемся **правоцентристской** партией. Идеология „Единой России“ — **умеренный либерализм**, необходимый для продолжения реформ... Хотя в будущем может появиться партия „чистого либерализма“. Только глупец может утверждать, что, если СПС и „Яблоко“ потерпели поражение, значит, окончательно и бесповоротно потерпело поражение либеральное дело. Либеральная идея существует в обществе всегда[3].

[1] Российская газета. 2003. 17 мая.

[2] Комсомольская правда. 2003. 5 ноября. С. 2.

[3] Независимая газета. 2003. 25 декабря. С. 3.

В Послании Федеральному Собранию РФ в мае 2004 года В. В. Путин говорил, в частности, о том, что «без зрелого гражданского общества невозможно эффективное решение насущных проблем людей», что «создание в России свободного общества свободных людей — это **самая главная наша задача**. Но и самая сложная»[1].

Наконец, важнейшее: Конституция Российской Федерации проникнута духом и буквой либерализма. Согласно Основному закону, Россия является демократическим федеративным правовым государством. Человек, его права и свободы объявлены высшей ценностью. Признание, соблюдение и защита прав и свобод человека и гражданина являются обязанностью государства. Носителем суверенитета и единственным источником власти в Российской Федерации является ее народ, который может осуществлять свою власть не только через органы государственной власти, но и непосредственно. В России признается и защищается равным образом частная, государственная, муниципальная и иные формы собственности. В стране сохраняется идеологическое многообразие. Каждый имеет право на свободу и личную неприкосновенность, свободу мысли и слова. И так далее. Одним словом, **либерализм в России легитимен** как никакая иная идеология.

3. Социальный либерализм — новая парадигма развития России

Почему новая парадигма человечества («устойчивое развитие») пока терпит провал? Причин много. Они были названы в Йоханнесбурге, носят в основном политический и финансовый характер. Это действительно так. Но я бы особо выделил психологический фактор — **новизну идеи**, которая, как и все новое, воспринимается скептически, с недоверием, а также теоретический аспект: идея эта еще недостаточно разработана в научном плане.

Иное дело — либерализм, который разжеван его классиками до мелочей, расфасован по школьным и университетским учеб-

[1] Российская газета. 2004. 27 мая. С. 4.

никам, проник на генетический уровень сознания миллиардов людей, наследуется уже многими поколениями. Если «устойчивому развитию» и удастся вытеснить либерализм, на это уйдут десятилетия.

Тот же И. Валлерстайн говорит о «переходном периоде» продолжительностью в пятьдесят лет, который понадобится, по его мнению, на возникновение новой идеологии, которая заместит либерализм[1]. Но кто сказал, что он прав? Возможно, на это уйдет вдвое или втрое больше времени, т. е. весь XXI век. А вероятно и то, что человечество уничтожит само себя гораздо раньше. Немало крупнейших футурологов Запада предсказывают, например, неизбежность мировой ядерной войны. Для катастрофических прогнозов есть и другие основания.

Так что же и как делать прямо сейчас, в **этих** условиях? Вот самый фундаментальный вопрос, которым мы должны задаться, рассуждая о длительной политической стратегии, т. е. об идеологии развития России.

По определению Т. Куна, переход от старой парадигмы к новой «представляет собой процесс далеко не такой, который мог бы быть осуществлен посредством более четкой разработки или расширения старой парадигмы. Этот процесс скорее напоминает реконструкцию области на новых основаниях»[2]. Сама реальность вынуждает нас с помощью науки **создавать новые понятия**, новые теории. Их задача — разрушить стену противоречий, которая преграждает дорогу прогрессу. Все планомерные идеи родились в драматическом конфликте между реальностью и попытками ее понять.

Одним из таких широко известных ныне понятий, рожденных в попытках преодолеть издержки холодной войны и угрозу третьей мировой войны, является **конвергенция** (от *лат.* convengere — приближаться, сходиться). Этому понятию, возникшему, между прочим, на почве **неолиберального** идеализма, этой теории исторического сближения и слияния двух противоположных социально-экономических и политических систем (социализма и ка-

[1] См.: Валлерстайн И. После либерализма. С. 155.

[2] Кун Т. Структура научных революций. М.: Прогресс, 1977. С. 120.

питализма) уже более полувека. Социализм отказался тогда от адаптации к достижениям и опыту общемирового развития, в частности, от создания гражданского общества.

После падения социализма идея конвергенции, как многим казалось, потеряла свою актуальность. Но вскоре выяснилось, что это не так. Кризис современного мира очевиден, и он усиливается. Главная его причина кроется в изъянах того общественного идеала (либерализм), на котором строятся современные социально-политические системы большинства экономически развитых стран. Поэтому сегодня многие ученые и политики считают, что новая стратегия, новая идеология развития человечества возможна именно на путях конвергенции.

Во Всемирном докладе по социальным наукам ЮНЕСКО 1999 года говорится: «Мы становимся свидетелями **конвергенции**, которая приходит на смену **экстремистским** концепциям, долго противоборствующим в странах с развитой экономикой: не правомочны ни авторитарное/централизованное планирование, ни всецелая надежда на рынки, поскольку целью является **гармоничное равновесие** между государственным вмешательством и децентрализованным рыночным регулированием»[1].

Но если прежде речь шла о встречном историческом сближении и постепенном **слиянии** двух противоположных **реально** существовавших общественных систем — социализма и капитализма, то теперь следует говорить о конструктивном подходе к тому положительному теоретическому багажу и практическому опыту, который остался после исчезновения реального социализма и существует у еще живого, но находящегося в тяжелом кризисе либерализма.

Идеологии не рождаются за один присест из-под пера фантазеров. На это уходят десятилетия, а то и столетия. Тот же либерализм начал оформляться в качестве идеологии с конца XVII века, т. е. после почти трехсот лет существования капитализма как реальности. Зрелые теории и законы закрепляют прежде всего существующий опыт общественных отношений. Строительный материал для новой парадигмы развития человечества составят все

[1] Всемирный доклад по социальным наукам. Издат. ЮНЕСКО, Издательский Дом Магистр-Пресс, 2002. С. 282.

те же, хорошо известные миру идеи, концепции, принципы и подходы, но переосмысленные, взятые в иных комбинациях и соотношениях. В этом и будет главная новизна.

Следовать прежним путем нельзя, но и выбирать в данный момент просто не из чего. Пока в нашем распоряжении находится всего одна и единственно истинная идеология — либерализм, которая демонстрировала свою высокую эффективность на протяжении нескольких столетий и имеет подтверждение этой эффективности в виде социальной реальности под именем «капитализм» со всеми его успехами и достоинствами, изъянами и пороками. Заблудилось все человечество. И наша страна должна искать выход из катастрофической ситуации вместе со всеми. Тем более что Россия имеет и собственный опыт либеральных реформ, которые были прерваны в 1917 году[1].

Это значит, что **прямо сейчас** на основе позитивного теоретического материала и реального положительного опыта двух потерпевших крах идеологий (либерализма и социализма) необходимо создавать модель нового общественного мироустройства, которая бы **минимизировала пороки** и усилила достоинства и преимущества обеих названных идеологий.

Выше уже говорилось о достоинствах либерализма. Теперь стоит напомнить о серьезных изъянах этой идеологии. И прежде всего о том, что объявляемая верховной ценностью свобода человека понимается традиционным либерализмом прежде всего и главным образом в **отрицательном** аспекте, т. е. как освобождение личности от связывающих ее духовных и социальных обязательств. Это неизбежно ведет к войне всех против всех, разнузданному индивидуализму и, как следствие, к расщеплению, атомизации общества, умалению нравственных и духовных начал, вырождению демократии, эксцессам массовой культуры и т. п. Любознательный гражданин может сопоставить эти книжные истины с нынешней российской действительностью и убедиться

[1] По этому поводу существует весьма обширная литература, в числе которой отмечу лишь некоторые труды. См.: Либерализм в России. М., 1996. — 450 с.; Российские либералы. М., 2001. — 574 с.; Леонтович В. В. История либерализма в России. 1762–1914. М., Русский путь, 1995. — 549 с.; Молчанов Д. В. Исторический опыт либерализма в России. М., 2004. — 202 с.

в том, что теоретики правы, что либерализм (повторимся) — идеология далеко не безупречная.

О социализме сегодня обычно говорят только в негативном плане. Для этого есть много оснований. И прежде всего того рода, что коллективистская по своей природе и заманчивая на словах идея социализма, едва выйдя за порог кабинетов социалистов-теоретиков, тут же и везде превращалась в однопартийную диктатуру и всемогущество не терпящего инакомыслия государства, подавлявшего личность и ее свободу.

И все-таки невозможно отрицать, не утратив объективности, тот факт, что реальный социализм также во многом изменил облик мира в лучшую сторону (прежде всего в социальной сфере) не только в тех странах, где он был господствующей идеологией, но и в странах развитого капитализма, где властвовали идеи либерализма. Можно утверждать, что социализм улучшил капитализм в том смысле, что (под страхом всемирного распространения) заставил богатых больше думать о бедных, а правительства побудил принять законы, обеспечивающие гражданам более широкий круг социальных гарантий и т. п. Например, Шарль де Голль ввел во Франции пятилетнее планирование, ФРГ начала строить социальное государство и т. п.

Стоит заметить, что ни либерализм, ни социализм (как идеологии) не были осуществлены на практике в полном объеме ни в одной из стран. Мир не знал химически чистого социализма, но ему были известны социализм советский, венгерский, румынский, китайский, польский, чехословацкий, германский.

Либерализм (капитализм) также ни в одной стране не имеет абсолютно одинакового лица. Общественное устройство Франции — на родине либерализма — во многом не похоже на политическую систему и образ жизни Соединенных Штатов Америки, которые ныне объявили себя главными носителями либеральной идеи.

Итак, не было и нет социализма, а были социализм**ы**. Не было, нет и не будет либерализма в одном-единственном понимании его идеи, а потому нет и не будет и одного-единственного практического образа либерализма. Были и будут либерализм**ы** и капитализм**ы** как воплощение этой идеи в главном, но в уточненном, дополненном или урезанном варианте.

Селекция идей, составляющих содержание идеологии либерализма и идеологии социализма, должна быть осуществлена строго с позиций логики и реализма, сознательно, рационально, прагматически. Как говорится, холодным рассудком.

Главный вопрос, который необходимо решить прежде всего, должен звучать так: «Какие идеи будут составлять **несущую конструкцию новой идеологии**, построенной на основе теории конвергенции?»

На мой взгляд, **в основу новой идеологии следует положить главные постулаты либерализма**: свобода + частная собственность + верховенство личности.

Российскому обществу как воздух необходима свобода, ибо, даже если мы придем к ясному пониманию и общественному согласию о стратегических целях общественного развития, без свободы этих целей нам не достичь.

Нам нужна частная собственность, потому что она — гарант свободы личности.

Нам необходим одинаковый для всех в своей непреложной справедливости закон и неподкупный суд, ибо, владея собственностью и будучи свободными, мы хотим жить в безопасных условиях.

Все это — хорошо известные общие, универсальные ценности и принципы либерализма.

Безусловно, разработка новой парадигмы развития — проект общемирового охвата. Но в данном случае мы говорим о **российском** проекте по разработке основ **российского** либерализма. При этом нельзя не учитывать, что особенности практического воплощения любой идеи обычно относят на счет специфики общественного сознания, различий национальных менталитетов. Менталитет — это такой глубинный уровень коллективного и индивидуального сознания, который включает в себя и **бессознательное, эмоции, чувства, привычки**. Как устойчивая психологическая основа общества, национальный менталитет стремится воспринять все «по-своему» — касается ли это каких-то реальных явлений, событий или идей. Кроме того, надо учесть, что самый богатый опыт строительства социализма (как в теории, так и на практике) имеет именно наша страна.

Нынешний менталитет российского народа, помимо его генетических основ, во многом определяется его материальным положением, которое для абсолютного большинства является нищенским. Абстрактные рассуждения о частной собственности в голодной толпе вызывают только злобу, а призывы к свободе — как клич «Сарынь на кичку!». Иначе говоря, как возможность эту собственность отнимать и делить.

Современный российский либерализм как можно скорее должен отказаться от присущего ему с первых дней реформ пренебрежения к повседневным жизненным нуждам народа, **полного равнодушия к социальной сфере** — образованию, науке, здравоохранению, пенсионному и жилищному обеспечению, жилищно-коммунальной сфере и т. п.

В противном случае в массовом общественном сознании нынешняя власть будет восприниматься как новая форма самодержавия с той лишь разницей, что современные «самодержцы» демонстрируют еще большую жестокость и бессердечное отношение к простому человеку. Наивно полагать, что психически здоровым и грамотным людям можно забить голову рассуждениями о равных правах и равных стартовых возможностях, если они будут видеть, что в реальности это равенство отсутствует, что общественная жизнь строится на лжи и манипуляции сознанием.

Если либерализм не станет **социальным**, то либеральная идея не получит **массового** распространения и поддержки населения. И тогда вновь оживет и обретет силу идея социал-большевизма с его беспощадным отношением к либерализму. Реальный социализм в России пал. Но идеи, как заметил философ, не умирают, они мерцают. А значит, имеют свойство разгораться. И тогда нам не избежать новой социальной революции со всеми ее трагическими последствиями[1].

[1] В дни, когда я заканчивал работу над рукописью этой книги, в газете «Ведомости» 29 марта вышла страстная статья — покаяние арестованного олигарха М. Ходорковского «Кризис либерализма в России», наделавшая много шума в политической и массмедийной тусовке. 2 апреля С. Шустер (НТВ) посвятил выяснению вопроса о том, есть ли такой кризис, свою телепрограмму «Свобода слова». Любопытно, что ни один из многих участников этой дискуссии и авторов газетных статей даже словом не обмолвился о том, что в кризисе, и уже давно, ли-

Стоит заметить, что «Российская Федерация — **социальное** государство, политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека». «В Российской Федерации охраняются труд и здоровье людей, устанавливается гарантированный минимальный размер оплаты труда, обеспечивается государственная поддержка семьи, материнства, отцовства и детства, инвалидов и пожилых граждан, развивается система социальных служб, устанавливаются государственные пенсии, пособия и иные гарантии социальной защиты» [1].

Таким образом, еще одним понятием, на основе которого должна строиться парадигма развития России, является «**социальный** либерализм». Социализация либерализма — это альтернатива происходящему историческому иррационализму и абсурду наличной действительности.

Либерализм должен умериться, избавиться от консерватизма и радикализма, внедряться в обыденное сознание в его истинном и обогащенном опытом социализма значении. Российский капитализм должен обрести «человеческое лицо», стать «гуманным капитализмом». Только тогда мы сформируем гражданское общество, состоящее из законопослушных и патриотически настроенных граждан; создадим сильное, умное и справедливое го-

---

беральная идея «вообще», что кризис либерализма в России лишь отражение общемировой тенденции. Вероятней всего, никто из них даже не слышал о конференциях в Рио-де-Жанейро и Йоханнесбурге. Но абсолютное большинство «вдруг» согласились с узником СИЗО № 4 «Матросской тишины», что нельзя «игнорировать... важные национально-исторические особенности России... жизненно важные интересы подавляющего большинства российского народа», думать «об условиях жизни и труда 10% россиян и забывать про 90%», которых многократно обманывали и обкрадывали; что «нужна социальная политика», что «надо делиться», иначе невозможны «социальная стабильность, социальный мир, каковые только и могут быть основой всякой долгосрочной реформации...». О многом другом, связанном с понятием социальной справедливости, «вдруг» вспомнил опальный олигарх, а вослед за ним прозрели и его сообщники и просто адвокаты. Но все эти «открытия», которые стали причинами «кризиса российского либерализма», как и принципиальные подходы к его преодолению, изложены в материалах конференции в Рио-де-Жанейро, не говоря уж о тысячах статей и книг ученых всего мира, в том числе российских. В школу, в школу, господа!.. «Учиться, учиться и учиться!..» А может, и в самом деле СИЗО?.. Ненадолго — подумать.

[1] Конституция РФ. Ст. 7. М., 1999. С. 3.

сударство; обеспечим абсолютному большинству благополучные условия жизни, мир в стране и добрые отношения с другими странами.

Конечно, я только обозначаю проблему, употребляю понятие, которое многим покажется странным и даже абсурдным. Соединение, как кажется, несоединимого — дело фантастически сложное. Эмоции и чувства все-таки будут здесь первым и главным препятствием. Они затмевают разум. «Не люблю Ельцина! Ненавижу Чубайса и Гайдара!» В итоге: «Плевать мне на **ваш** либерализм!» И точка.

Вот, например, проблема соотношения понятий «народ» и «личность».

Социализм во главу угла ставит народ.

Социализм твердит о воле народа, об обществе, в котором «все для народа, все во имя народа». Но что такое народ? На этот вопрос наука пока не дала внятного ответа.

Свое определение народа дал поэт Е. Евтушенко:

Народ — кто сам себе не врет,
Народ — кто враг духовной лени.
Лишь тот, кто мыслит, — тот народ,
Все остальные — населенье.

Другой поэт Мария Петровых сказала:

Народ — непонятное слово
И зря введено в оборот, —
Гляжу на того, на другого
И вижу людей, не народ.

Мне кажется, что эта точка зрения ближе к истине. Между прочим, и либерализм утверждает, что основным историческим субъектом современности является не народ (как полагает социализм), а личность. Народ, согласно либерализму, есть сумма всех личностей, каждая из которых представляет собой высшего обладателя экономических, политических и культурных прав. Личность и ее права первее народа, а гражданское общество — выше государства. Либерализм возник как политическая доктрина тех, кто стремился достичь наибольшего расцвета общества за счет максималь-

ного раскрепощения личности и реализации ее способностей и прав в условиях полной свободы от внешнего принуждения, и прежде всего со стороны государства. Государство лишь создает условия, позволяющие личности лучшим образом использовать свои права.

Так возникает непримиримое противоречие классических социалистов и «чистых» либералов, превратившее их в смертельных врагов, так появилась величайшая интеллектуальная антиномия современности, которую до сих пор не удалось решить даже теоретически, не говоря уж о практике. Но, видимо, придется делать и то и другое.

Человеческая личность должна быть поставлена в центр нового миропонимания и новой миросистемы. Какова личность — таково и общество, таково и государство. Таково и понимание свободы, цели, формы и методов ее использования. Таково отношение к собственности, деньгам и материальным благам вообще.

С первых дней воспитания и обучения в сознание новых российских поколений должна привноситься мысль о том, что смысл жизни человека отнюдь не исчерпывается удовлетворением его материальных потребностей. И здесь российский **социальный либерализм** вступает в противоречие с философией потребительского общества, которое является порождением американского либерализма.

Признавая самоценность личности как своеобразного и неповторимого явления, новая идеология не должна выводить ее за рамки общества. Создавая необходимые условия для раскрепощения творческого потенциала личности, общество с помощью системы образования должно вести личность к пониманию, что жизнь становится осмысленной, когда человек подчиняет ее не только удовлетворению своих интересов, но сознательно направляет свой ум и свои силы на **служение** сверхличным ценностям: Родине, науке, образованию, культуре, искусству, литературе. И чем выше эти цели, чем истовее служение им, тем выше достоинство личности.

Новое миропонимание должно вывести личность из узких рамок эгоизма и циничного индивидуализма, поднимая ее до высот сознания своей **ответственности** за Общее Дело. Идеаль-

ные взаимоотношения индивида и общества, личности и ее ближайшего окружения состоят в том, чтобы каждая из этих сторон ясно представляла и чувствовала границы, которые переступать нельзя. Личность, которую предстоит образовать, должна быть способна к сознательному и добровольному **самоограничению** своих действий согласно усвоенным ею этическим и социальным требованиям. Общество должно возможно полнее удовлетворять запросы и потребности составляющих его личностей.

Стоит заметить, что мысль о самоограничении — одна из центральных в концепции «устойчивого развития». Причем она распространяется не только на личности, но и на целые страны[1].

Неравновесность, нестабильность, нелинейность и, по сути дела, непредсказуемость развития, взятые в комплексе как основа современного миропонимания, означают, что никакая большая общность (государство, общество, корпорация и т. п.) не может взять на себя полноту ответственности за планомерность нынешнего и будущего мироустройства в целом, тем более за судьбу отдельно взятого человека — индивида. Некогда сосредоточенная на вершинах власти (в руках самодержца, правитель-

[1] 3 апреля 2004 года я присутствовал на совещании по вопросам вхождения России в Болонский процесс, проходившем в Финансовой академии при Правительстве РФ. В нем участвовали П. Ниберг (Бельгия) — секретарь рабочей группы Болонского процесса, К. Островский (Польша), представители других европейских стран. Когда продолжительные дебаты уже подошли к концу, слово попросил африканец по имени Габриэль. Он сказал: «Когда я был совсем маленьким, Юрий Гагарин полетел в космос. Тогда моя мама спросила: „Чего еще хотят белые люди?“» Теперь я смотрю на Болонский процесс и тоже спрашиваю: «Чего еще хотят белые люди?» Мама Габриэля была неграмотна. Габриэль окончил в СССР Университет дружбы народов и Сорбонну во Франции. Вопросы мамы Габриэля и его самого на первый взгляд кажутся детски наивными — есть чего хотеть белому человеку, есть! У нас столько проблем... Но, как известно, устами младенца глаголет истина: в мире около 1 млрд людей полностью безграмотны! Мы строим единое европейское образовательное пространство, а это значит, что стена, отделяющая Европу от остального (третьего и четвертого) мира станет еще выше и непреодолимей. «Где место африканцев в Болонском процессе? — спросил Габриэль. — Какая польза от этого черным, желтым и прочим цветным?» Его вопрос мог бы звучать более жестко: «Вы потратите на этот процесс, у которого есть начало и которому нет конца, огромные средства. А не хотели бы вы, богатые и сильные, помочь встать на ноги бедным и слабым? Нет? Тогда не задавайте вопросов о том, почему возник и нарастает международный терроризм...»

ства, политбюро и т. д.), эта ответственность все более рассеивается, рассредоточивается, по необходимости делегируется по горизонтали, но особенно сверху вниз, по вертикали к тем субъектам, которые хотят и способны нести ответственность за себя и за тех, чьи судьбы вверены им по семейному положению или по должности.

Таким образом, исходным моментом современных общественных состояний становится их все большая **индивидуализация, субъектность**. Возникновение порядка из хаоса, равновесности из неравновесности, устойчивости из неустойчивости, предсказуемости из неопределенности, обратимости из необратимости в человеческом обществе происходит одномоментно как процесс стихийный и сознательно регулируемый. В условиях самоорганизации индивид и все человечество не беспомощны только в том случае, если они используют в противостоянии хаосу, неравновесности и нестабильности свой главный инструмент — разум, а также волю; если разумно соединяют возможности индивида с возможностями коллектива; если существует возможность быть ответственным — свобода.

Надо наконец осознать, что свобода и ответственность — это намертво прикованные друг к другу понятия и явления. Там, где нет свободного человека и свободного открытого общества, там нет и не может быть индивидуальности, там роль субъектности сведена к нулю и реальностью является лишь бесстрастная поступь «объективных» законов, там гибнет все живое и животворящее, особенное, необычное, небывалое.

Таким образом, вовсе не по прихоти автора этих строк, а в силу логики рассуждений мы приходим к представлениям о таком будущем устройстве России, в котором в качестве одного из основополагающих начал лежат свободы и права индивида (личности), т. е. **индивидуализм** как исходный момент человеческих отношений. Эти фундаментальные основы — свобода, права личности, индивидуализм — несут в себе **мотивационные начала деятельности индивида**, составляют первопричину и фундамент самоорганизации. Именно поэтому о них говорится в первую очередь. Они — мотор действий личности и развития общества.

Индивидуальное как исходное и определяющее начало никогда не присутствовало в общественных формах жизни России. Понятие «индивидуализм» насыщено только отрицательным смыслом; «индивидуалист» — слово ругательное; «индивид» как понятие присутствует только в научной лексике.

Индивидуальному в России издревле противопоставлялось коллективное. В давние времена это была, например, русская община. В советские времена — коллективизм, который, как утверждалось коммунистической идеологией, и составлял основу социалистического строя. Теперь многие выступают против индивидуализма уже только потому, что «он отсутствует в российском менталитете», что «народ не примет индивидуализм».

Дело в том, однако, что с таким менталитетом никакой «новой» и «современной», да еще «сильной» и «великой» России не построить. Мы не можем изменить остальной мир. И разумнее изменить свой менталитет, чем твердить о его специфике, которая на самом деле представляет собой в основном пережиток патриархальщины и феодализма, прикрываемый разглагольствованием о державности и особом пути развития и мессианской роли России.

Социализм с его общественной (общенародной) собственностью в качестве основы коллективной идеологии и психологии показал, что он не имеет внутри себя мотивационных стимулов к высокопроизводительному и качественному труду, кроме обращения к чувству долга и иным моральным основам. В конечном счете вся общественная жизнь, экономика и производство строились при прежнем режиме на принуждении и насилии. Между тем развитие общества должно происходить на стремлении самого человека реализовать свои способности и добиться жизненного успеха, т. е. оно имеет индивидуальное происхождение. Человеческий индивид — это разумное существо, стремящееся к познанию и самореализации. **Саморегулирование и саморазвитие общества** основаны именно на этих свойствах человека.

При этом коллективное начало вовсе не отвергается. Индивидуальное, взятое в качестве исходного основания общественного устройства, в той или иной форме должно сочетаться с коллек-

тивным. Одно без другого не существует и в крайнем своем выражении опасно для человека и общества.

Коллективистское начало должно быть логическим продолжением и завершением индивидуального, но не исходной основой по отношению к нему. Социализм, поставивший коллективное начало над индивидуальным, привел к огромным потерям не только в экономике, но прежде всего в духовной сфере: подавил свободомыслие, инициативу и т. п. Коллективное вырастает из индивидуального и развивается на его основе. Другое дело, что индивидуализм также требует своих ограничений, ибо без них он вырождается в эгоизм, своеволие.

Кризис современного российского общества есть выражение всеобщего кризиса личности, которая ныне переполнена завистью, злобой, враждой и ненавистью, что, естественно, не может не вести к увеличению числа конфликтов, войн, террору и терроризму. К благополучию, добру и справедливости придет общество, состоящее из личностей, нацеленных на удовлетворение как своих, так и общих интересов.

Теперь хочу обратиться к тем, кто понимает это.

Давайте выведем либерализм из подполья, куда его загнали псевдолибералы!

Давайте вернем ныне бранному слову «либерализм» его собственное имя!

Давайте думать, как нормализовать и оптимизировать дальнейшее развитие современного российского общества на основе разумного отношения к действительности и производимым переменам в надежде на то, что со временем чем лучше будут действовать власть и общество, тем быстрее и тем больше людей будут выходить из ужасающей нищеты и бедности, в которой ныне живет большинство народа, и вставать на путь российского социального либерализма.

Если сложившаяся реальность (капитализм) и его идеология (либерализм) признаются современностью, то современным следует назвать человека, который стремится воспринимать происходящее как нечто неизбежное, как нечто «хорошее», желаемое и, как минимум, «нормальное» — в противовес людям «несовременным», которые, боясь перемен, стонут, жалуются на судьбу, но

ничего не делают, чтобы изменить жизнь к лучшему, а то и агрессивно противостоят переменам.

Многие граждане нашей страны в свое время выпали из процесса приватизации госсобственности и теперь находятся у разбитого корыта. Это миллионы рабочих и крестьян, учителей, преподавателей и пенсионеров, которым попросту и нечего было приватизировать. Ваучеризация обернулась грандиозным обманом. Без своей «доли» оказались те, кто в тот момент был в местах заключения, а теперь находится на воле. Стали взрослыми дети и молодежь раннего возраста, во времена приватизации еще не понимавшие смысла слов «частная собственность» и ныне сознающие себя обделенными.

Одним словом, социальная база обездоленных, «униженных и оскорбленных» у противников капитализма и, следовательно, идеологии либерализма в современной России, как уже говорилось, огромна. И не только среди людей, не любящих особенно напрягать свой ум по поводу общих и глобальных проблем, которые, как им кажется, не имеют к ним никакого отношения. Думаю, достаточно много отвергающих либерализм и среди интеллектуалов, хотя они-то знают, что под знаком либерализма развивалась вся европейская культура Нового времени, что либерализм способствовал последовательному раскрепощению всех областей человеческой жизни, привел человечество к небывалым достижениям в экономике, науке, технике, искусстве, государственном строительстве.

Но не будем забывать, что построенный в муках современный российский капитализм — это не только результат «трудов» Ельцина, Чубайса, Гайдара, олигархов. Да, они — не просто радикалы, а суперрадикал-либералы. Революционеры. Большевики. А среди большевиков — самые фанатичные. И в этом смысле они вовсе не либералы.

Однако сейчас я хочу сказать совсем о другом: нынешняя система власти и общественного устройства создана при активнейшем участии либо при равнодушном наблюдательстве абсолютного **большинства российского народа**.

Горбачева народ любил, перестройку одобрил. Ельцина народ на руках носил, полуживого избрал на второй президентский срок.

Конституцию России на референдуме одобрил. Против ваучеризации не выступал. Дефолт и прочие беды перетерпел, проглотил. Ни в одной самой сложной ситуации народ не проявил никакой заметной способности к сопротивлению. Тем, кого сегодня он так ненавидит, народ позволял делать с собой все, что угодно.

Более того, свободу экономической деятельности народ принял с восторгом. Миллионы кооператоров, «челноков», мелких и средних предпринимателей — это все народ. Сотни тысяч директоров заводов и фабрик, колхозов и совхозов, большинство которых и не пытались спасать свои предприятия, а, наоборот, акционировали их, стремясь прихватить лично для себя побольше акций и собственности, — это тоже народ. И даже нынешние олигархи, торговавшие поначалу кто с лотка на рынке, кто брокерскими местами, т. е. «воздухом», откуда они взялись? Из народа.

Всеми, кто мог что-то приватизировать, что-то продать или выгодно купить, владела одна и та же идея — идея материальной выгоды, неуемное желание улучшить свое материальное благосостояние, обрести частную собственность. Никто из этих людей, разумеется, в это время не размышлял по поводу того, в какую такую идеологию укладывались его действия. Но все инстинктивно, стихийно действовали в духе либерализма. Ибо либерализмом именуют торжество прав личности — экономических, политических, социальных, культурных, включая право на предпринимательскую деятельность в любой сфере и право на частную собственность. «Программа либерализма, если ее сжато выразить одним словом, — писал один из классиков и поборников либерализма Л. фон Мизес, — читалось бы так: **собственность**, т. е. частное владение средствами производства... Все остальные требования либерализма вытекают из этого фундаментального требования»[1].

Беспредел, анархия, война всех против всех не могут продолжаться бесконечно. Столкновение личных и коллективных интересов в общественной жизни, тем более когда новый социальный строй только формируется, неизбежно. Однако правильное и

[1] Мизес Л. Либерализм. М., 2001. С. 24.

окончательное разрешение этих противоречий происходит все же не за счет механического ущемления одной из сторон, не на «разборках» и «стрелках», а **в согласовании** этих интересов, в выявлении **общих целей высшего порядка** и в подчинении столкнувшихся интересов этим целям. Когда мы говорим о стране, то это и есть стратегия ее развития, это идеология, которой следует уж если не все общество, то его преобладающее большинство.

Либерализм, всегда полагавший себя воплощенным **центризмом**, отдает предпочтение **мирному решению** вопросов, **эволюционному пути** общественного развития, выступает против насильственных экспериментов переустройства общества. Истинные либералы стремятся избегать как левых, так и правых крайностей, провозглашая **мир** матерью всех вещей. Именно поэтому в ходе исторических трансформаций эта идеология уже знала в своей среде теоретиков и практиков социал-либерализма, либерал-консерватизма. Россия устала от потрясений. Наступает время умеренности, центризма, оптимализма, дирижизма.

Истинный российский либерал сознает себя не только свободным, но и ответственным человеком, он не может быть грабителем и разрушителем своей страны, бесчувственным губителем миллионов людей, законченным индивидуалистом и циничным эгоистом.

Истинный либерал, признавая общечеловеческие ценности, служит все-таки прежде всего своему Отечеству, верен российским традициям, национальным интересам, стремится к созданию в обществе таких условий, которые обеспечивали бы гарантированное право на достойное человеческое существование не только ему, но и всем людям.

Истинный российский либерал, с тех пор как в XIX веке семя либерализма пало на российскую почву, неизменно выступал за свободу труда, слова и печати; собраний, объединений и манифестаций; научного и художественного творчества; научных, философских и политических убеждений, политической деятельности, вероисповедания и проповеди; за незыблемость частной собственности; за развитие просвещения, образования и культуры, рассматривая их как необходимые предпосылки и условия для проч-

ных политических, экономических и социальных трансформаций, которые в конечном счете должны привести к возникновению в России гражданского общества и правового государства, обеспечить народу достойную, благополучную жизнь.

Сегодня перед всеми просвещенными людьми России, кто жаждет «величия России, а не великих потрясений» (П. А. Столыпин), стоит сложнейшая задача по отделению идеи либерализма и идеи демократии от образов и дел тех людей, которые называли себя либералами и демократами на заре и в середине российских реформ, с тем чтобы вернуть либерализму и демократии их собственный современный смысл.

Сегодня множеству граждан России, находящихся в условиях духовного вакуума и ищущих приюта в объятиях кто — националистов, кто — монархистов, кто — иных политических сирен, надо понять, что либерализм — идеология совсем не идеальная; что идеальных идеологий, которые было бы нельзя раскритиковать, не бывает вообще, как не бывает идеального общественного строя. Абсолютный общественный идеал — в непрерывном совершенствовании человеческой природы и человеческих отношений; не существует универсального либерализма, который был бы реализован где-то в полной мере, а есть либерализмы, особенные для каждой из стран. Нам предстоит разработать и осуществить проект **российского** социального либерализма.

Чтобы осознать эти истины, надо потрудиться. На это уйдет немало времени. Но сделать это необходимо как можно быстрее. И главная тяжесть этой работы ляжет на российские школы и вузы, на российского учителя и преподавателя, проникнутого идеей свободы, построения гражданского общества, правового государства, создания возможностей и гарантий для беспрепятственного проявления личной инициативы в предприятиях любого рода, в том числе в сфере негосударственного образования.

Предстоит сложнейшая работа по **переопределению сознания** нынеживущих и формированию **нового образа мышления и образа жизни** молодых поколений. Надо понять самое главное: Россия уже живет по законам либерализма и ее будущее также связано с либерализмом. Это неизбежно. А это значит, что в стране

будет развиваться либеральное (свободное, негосударственное) образование. Это также неизбежно.

Итак, подведем общий итог первой главы с точки зрения основной темы данной книги — негосударственное образование, негосударственные вузы. Из утверждения, что вектор движения России в будущее — социальный либерализм, главными ценностями которого являются свобода, частная собственность, мир, для меня очевидны по крайней мере три главных вывода.

Вывод первый. Не может быть так, чтобы российская экономика была рыночной и в ней абсолютно (как это было показано) доминировала частная собственность, а система образования при этом оставалась вне зоны рыночных отношений и в ней абсолютно господствовала государственная школа, осуществлялся тотальный государственный контроль за деятельностью и развитием школ и вузов. Либеральная экономика предполагает либеральную систему образования, ибо либерализм (повторимся) представляет собой всеохватную концепцию, касающуюся всех сфер жизни общества, а не только экономики. Как понимать либеральное образование, сколько должно быть в его структуре государства, а сколько частного интереса и т. п. — это другой вопрос, которого мы еще коснемся в ходе изложения своих взглядов.

Пока же отметим, что нынешнее соотношение частной и государственной собственности (77% против 4,1%) в экономике и соотношение государственного и негосударственного образования представляется одним из парадоксов российской современности, за которым кроется основное концептуальное противоречие в развитии нынешнего общества.

Вывод второй. Доминирование в России частной собственности и частного сектора экономики означает неизбежное наличие в ней **гражданского общества** — такой части единого общества, которая появилась с возникновением государства и разделением общества на государственную и негосударственную сферы человеческой жизнедеятельности. Таким образом, негосударственные вузы как свободные, самоорганизуемые, саморегулируемые, самоуправляемые и самофинансируемые образовательные заведения изначально являются порождением либерализма — частной собственности и гражданских свобод, прежде всего свободы и

права каждого на предпринимательскую деятельность в любой сфере.

Вопрос о гражданском обществе исторически встал как вопрос о наиболее разумном и целесообразном устройстве человеческого бытия. Становление и развитие гражданского общества и негосударственного образования в России — единый и взаимосвязанный процесс. На новом витке развития нашей страны это должно быть признано государством и обществом. Если согласиться с тем, что гражданское общество — это совокупность всех негосударственных отношений и институтов, выражающая разнообразие ценностей, интересов и потребностей людей (а это так и есть), то негосударственные образовательные заведения и образовательные отношения в этом секторе следует рассматривать как органичное звено гражданского общества. При этом сразу надо заметить то, что гражданское общество не противопоставляется государству, они неразрывно взаимосвязаны и немыслимы друг без друга, о чем еще будет говориться далее.

Вывод третий. Признание социального либерализма в качестве стратегии развития России позволяет лучше представить сущность, смысл и цели образования — высшего вообще, негосударственного в частности. Действующая парадигма образования, сориентированная на подготовку узких специалистов-исполнителей, не востребует личность размышляющую, стремящуюся к пониманию. Сегодня и сам человек пытается получить образование в первую очередь для того, чтобы найти работу и дороже продать себя на рынке труда. Утверждение новой парадигмы общественного развития предполагает смену ценностных ориентаций населения страны, и прежде всего молодых поколений, а это, в свою очередь, — разработку новой парадигмы российского образования, которая совсем не сводится к введению ЕГЭ и ГИФО, как это можно подумать сегодня, читая газеты и журналы, смотря передачи TV.

Современная социально-либеральная парадигма образования должна быть нацелена на образование не просто специалиста, но свободного человека с сознанием, которое открыто новым смыслам жизни и поиску истины, настроено на размышления ради понимания. Свободный человек с открытым сознанием и нестан-

дартным мышлением может быть образован только в свободной школе и свободном вузе, не связанных обязательствами неумолимо следовать только официальным образовательным стандартам. В наибольшей мере этому требованию отвечают именно негосударственные вузы как относительно независимые от внешнего контроля со стороны государства. Насколько они соответствуют сегодня этой миссии — другой вопрос. Об этом и пойдет речь в следующих главах книги.

Глава вторая

НЕГОСУДАРСТВЕННЫЕ ВУЗЫ: КРИЗИС ИДЕНТИЧНОСТИ

Идентичность есть отношение субъекта к тому или иному объекту, которое формируется, закрепляется, трансформируется и переопределяется в процессе их реального взаимодействия или по другим причинам. Подчеркнем главное: **идентичность есть отношение**. Аристотель писал, что нечто «есть то, что оно есть», лишь «в связи с другим или находясь в каком-то ином отношении к другому» [1].

Применительно к нашей теме негосударственные вузы в значительной мере «есть то, что они есть», в зависимости от того, как относятся к ним различные субъекты общественных отношений (граждане, организации, группы, государственные органы, средства массовой информации и т. д.) с их социальными статусами и ролями, ценностями и нормами, интересами и мотивами, в свете которых то или иное отношение имеет в глазах общества большее или меньшее значение. При этом объект отношений (в данном случае — негосударственные вузы) может выступать в роли познающего субъекта относительно самого себя (самопознание, самооценка, самоопределение). При взгляде со стороны мы говорим об идентификации; при взгляде изнутри мы говорим о самоидентификации. Соотношение этих двух (внутренней и внешней) оценок есть третья оценка и новый шаг к истине.

[1] Аристотель. Соч. М., 1978. Т. 2. С. 66.

1. Взгляд со стороны

Кто выступает как главные оценщики деятельности и роли негосударственных вузов со стороны, определяя этими оценками свое отношение к ним, формируя этим отношением их образ в массовом сознании?

Прежде всего, это **потребители образовательных услуг** негосударственных вузов — студенты и их родители. Они кровно заинтересованы в том, чтобы, заплатив деньги, получить качественное образование.

Это федеральные и региональные государственные **органы управления образованием**, призванные создавать нормативную базу образовательной политики в стране, контролировать выполнение законов.

Это **ректоры и работники государственных вузов**, их союзов и ассоциаций на национальном и региональном уровнях.

Это **средства массовой информации**, конкретные **журналисты**, которым тема «образование» вписана в редакционные должностные обязанности и которые потому должны писать о нем.

Все названные оценщики стремятся понять, что такое негосударственные вузы, говорят и пишут о них, потому что также (по разным причинам и в разной степени) **заинтересованы** в этом.

Жизнь показала, что самым жестким оценщиком являются руководители государственных вузов и их союзов.

Почему? Для этого есть несколько оснований.

Всего 12 лет назад в России существовала монолитная государственная система высшего профессионального образования, которая (если не касаться содержательной стороны) продолжает действовать и сегодня. Система сложившаяся, целостная, мощная и самодостаточная. Сама себя объяснившая, все о себе самой знающая, утвердившая свой величественный образ в общественном сознании (казалось!) навсегда. Сегодня в России в основном действуют те же вузы, которыми руководят в основном те же ректоры, создававшие эту систему своим умом и трудом, добившиеся выдающихся результатов и высочайшего признания в мире, по праву гордящиеся тем, что они сделали. До недавнего времени они

были (а по сути дела, и остаются) монополистами в образовательной сфере.

И вдруг с начала 1991 года на сцене российского высшего образования появляются один за другим десятки, а потом сотни образовательных учреждений, которые заявляют, что они тоже профессиональные и тоже — высшие. Более того, получают государственные лицензии на право ведения образовательной деятельности в сфере высшего профессионального образования, а многие затем — и государственную аттестацию и аккредитацию, дающую право выдавать выпускникам государственные дипломы, предоставлять студентам отсрочку от службы в армии. По мнению многих работников госвузов тех лет, стало происходить нечто похожее на интервенцию: негосударственные вузы стали оттягивать на себя от госвузов все больше студентов, а с ними — немалые деньги. В этом смысле весь негосударственный сектор предстал для государственной системы уже не как виртуальный, а как вполне реальный конкурент.

Мне не раз доводилось слышать от ректоров госвузов: «Негосударственные вузы создавались для того, чтобы разгрузить госбюджет и увеличить доступность образования за счет тех слоев населения, которые в состоянии оплачивать обучение своих детей». Или: «Мы ввели платное образование, чтобы подкормить госвузы, а деньги перехватили вы (т. е. негосударственные вузы). Непорядок». Или: «Пусть лучше молодые люди хоть где-нибудь и как-нибудь учатся, чем болтаются без дела. Учеба — это отложенная безработица». В своем интервью газете «Труд» в октябре 2003 года ректор Московского государственного социального университета В. И. Жуков так и заявил: «В свое время негосударственные вузы задумывались как своего рода **агентства занятости** (!), чтобы молодые люди не пополняли ряды безработных, не попадали в криминальные структуры»[1].

Можно было бы привести еще немало резких оценок руководителей государственных вузов в адрес негосударственного образования, которые высказывались в разные годы. Но я процитирую слова академика РАН В. А. Садовничего — знаковой фигуры государст-

[1] Труд. 2003. 29 октября. С. 1, 2.

венного высшего образования России, ректора МГУ им. М. В. Ломоносова, президента Российского союза ректоров. Его высказывания резюмируют все сказанное по этому поводу «со стороны».

В декабре 2002 года в докладе на VII съезде Российского союза ректоров В. А. Садовничий говорил: «...пышным цветом расцвела **торговля** (здесь и далее выделено мною. — *И. И.*) дипломами о высшем образовании, став сродни **наркобизнесу**. Такие **липовые дипломы** поражают человека на всю жизнь. Их обладатели подобны **остроинфицированным**, они переносят свою болезнь — **невежество и незнание** — на других людей. Считаю, что самая **бескомпромиссная борьба** с теневым высшим образованием должна стать одной из **центральных задач** проводимой модернизации».

Естественно, что в своем решении названный съезд ректоров записал: «Учесть растущую озабоченность руководства страны и широкой общественности неудовлетворительным уровнем образования **во многих** негосударственных высших учебных заведениях и их территориальных филиалах»[1].

В вышедшей вторым изданием книге «Образование, которое мы можем потерять» В. А. Садовничий говорит: «Серьезную **угрозу** системе образования и науке создает огромная сеть негосударственных „академий", „аттестационных комиссий", негосударственных учебных заведений, девальвирующих понятия высшего образования, ученых званий и степеней»[2]. «Угроза» — только так и никак иначе оценивает «значение» негосударственных высших учебных заведений руководитель МГУ им. М. В. Ломоносова — флагмана отечественной системы высшего образования.

В работе В. А. Садовничего «О развитии высшего образования в России. Размышления по итогам VII съезда Российского союза ректоров»[3] есть специальный раздел «Вопросы развития негосударственного сектора высшего образования». Я привожу его пол-

[1] Постановление VII съезда Российского союза ректоров высших учебных заведений // VII съезд Российского союза ректоров высших учебных заведений. С. 215.

[2] Садовничий В. А. Образование, которое мы можем потерять. М., 2003. С. 84.

[3] См.: О мерах по развитию высшего образования в России. Постановление Совета Российского союза ректоров 23 декабря 2003 года. М.: МГУ, 2003.

ностью. В. А. Садовничий пишет: «Становление новой экономики стимулирует развитие независимых от государства частных, корпоративных и общественных высших и других учебных заведений.

Наибольшие (здесь и далее выделено мною. — *И. И.*) шансы для динамичного роста имеют корпоративные вузы, обслуживающие потребности в подготовке, переподготовке и повышении квалификации кадров крупных хозяйственных объединений (корпораций, холдингов, транснациональных компаний), а также те высшие учебные заведения, которые предоставляют своим студентам **нетрадиционные** образовательные услуги или традиционные образовательные услуги в **нетрадиционных формах и областях**.

В ходе модернизации высшей школы целесообразно выработать механизмы, обеспечивающие надлежащий контроль за качеством обучения и подготовки кадров в негосударственных вузах, стимулирующих их развитие за счет предоставления налоговых льгот. В то же время, имея в виду **нецелесообразность** распыления ограниченных государственных средств, должно быть **исключено** выделение негосударственным учебным заведениям **финансирования** за счет ассигнований федерального государственного бюджета, в том числе и в виде государственных именных финансовых обязательств, средств на выполнение государственных заданий на подготовку специалистов и выполнение научных работ.

Следовательно, мероприятия по модернизации образования должны иметь своей целью:

— становление **пока еще отсутствующих** в России негосударственных **корпоративных** высших учебных заведений, способных обслуживать потребности в обучении и профессиональной подготовке кадров крупных хозяйственных единиц;

— создание условий для развития в негосударственном секторе высшей школы новых, в известном смысле **рисковых** направлений высшего образования, удовлетворяющих **уникальные** потребности и культурно-образовательные запросы **специфических** социальных, национальных, конфессиональных и возрастных групп населения;

— объективный контроль качества обучения и профессиональной подготовки в негосударственных вузах, с тем чтобы своевременно предотвратить появление т. н. „фабрик дипломов“».

Что же подумал я, прочитав этот текст?

Первое. Мало того, что автор не находит ничего положительного в деятельности существующих негосударственных вузов, обращая внимание только на недостатки и негативную сторону, он рисует и весьма странную картину их будущего. «Наибольшие шансы» имеют корпоративные вузы, которых, как верно подмечено, в России пока еще нет. И не ясно, когда они возникнут. И возникнут ли. То есть позволительно быть тому, чего нет.

«Наибольшие шансы для динамичного роста», по мнению В. А. Садовничего, имеют также вузы, которые предоставляют «нетрадиционные образовательные услуги или традиционные образовательные услуги в нетрадиционных формах и областях», которые работают на «рисковых направлениях высшего образования». По правде говоря, я не вполне понимаю, о каких нетрадиционных образовательных услугах, формах и областях идет речь. В любом случае (коль они нетрадиционные) спектр их узок и, стало быть, вузов для их удовлетворения много быть не может. Ясно, однако, что шансов для удовлетворения традиционных образовательных услуг у негосударственных вузов мало и должно оставаться все меньше.

Второе, что вполне определенно явствует из текста, — в любом случае государство не должно оказывать негосударственным вузам никакой финансовой поддержки. «Нецелесообразно», «исключено». Что касается налоговых льгот, о которых упоминается, то их фактически не было и прежде, а теперь, с принятием закона № 58338-4, не на что даже надеяться.

А как же быть тогда (подумал я) с декларациями о «едином образовательном пространстве», «едином правовом поле», «равных возможностях в конкуренции» для всех, в том числе негосударственных вузов, которые на законных основаниях входят в систему высшего профессионального образования страны?

2. Взгляд изнутри

А как оценивают себя сами негосударственные вузы? Скажем, что думает по этому поводу такая знаковая (по логике вещей) фигура негосударственного высшего образования, как председатель Совета Ассоциации негосударственных вузов России (он же ректор Российского нового университета), доктор технических наук, профессор В. А. Зернов?

В международном журнале «Гуманизация образования» В. А. Зернов опубликовал статью «Негосударственное профессиональное образование: современное состояние и перспективы развития». В этой статье он, в частности, утверждает, что для абитуриентов, поступающих на учебу в негосударственные вузы, (цитирую) «основными побудительными причинами выбора являются:

— **высокое качество** учебного процесса;

— **хороший уровень** воспитательной работы;

— **хорошие условия** для учебы;

— **дисциплина** в вузе;

— **активная** студенческая жизнь»[1];

— «обеспечение наиболее продвинутыми вузами **более высокого** качества (в современном понимании), чем **в большинстве** государственных вузов»[2].

К сожалению, среди моих коллег немного таких, кто смотрит на свой вуз и негосударственный сектор самокритично. Больше таких, кто согласится с В. А. Зерновым. Неслучайно в завершение своей статьи В. А. Зернов выражает «благодарность **за помощь** в подготовке данной статьи В. Н. Вениаминову, И. Г. Акперову, Н. Ю. Ворониной, Е. А. Добреньковой, Н. Е. Мажару, Е. И. Миннибаеву, В. С. Симанкову, В. Н. Петрову и другим членам Совета Ассоциации негосударственных вузов». Все названные лица — также ректоры. То есть свою позицию господин Зер-

[1] Зернов В. А. Негосударственное профессиональное образование: современное состояние и перспективы развития // Гуманизация образования. 2003. № 2. С. 29.

[2] Там же. С. 26.

нов подкрепляет «коллективным мнением». Неслучайно в этой статье есть также ряд других принципиальных суждений — о причинах возникновения негосударственных вузов, их месте в системе отечественного образования, достоинствах и преимуществах, прогнозе на будущее и др. Надо полагать, что она носит **программный характер**. Иначе ее не стоило бы практически без всяких изменений перепечатывать в журнале «Платное образование»[1].

Кто же прав в прямо противоположных оценках негосударственных вузов — В. А. Садовничий или В. А. Зернов? Притом что обе позиции носят крайний характер, я приму сторону В. А. Садовничего, даже если в словах («остроинфицированные», «наркобизнес», «угроза» и т. п.) он все же явно перехлестывает. Тем не менее такой взгляд побуждает к анализу, заставляет думать и действовать. Позиция В. А. Зернова означает, что в общем «все идет как надо». Бахвальство и завышенные самооценки никого не украшают: хвастаются обычно тем, чего не имеют.

На самом деле с первых дней возникновения негосударственных вузов и поныне потребители образовательных услуг сталкиваются с фактами вопиющего безобразия в организации учебного процесса во многих (не в отдельных, а именно во многих — тут я полностью согласен с выводами VII съезда ректоров) негосударственных вузах, о которых «сигнализируют» в Министерство образования, другие органы власти, СМИ, рассказывают друзьям и знакомым, обращаются с жалобами и в Союз ректоров России студенты такого рода негосударственных вузов и их родители. Хорошо известно, что среди негосударственных вузов есть псевдовузы, по сути дела, образовательные пирамиды, во главе которых стоят люди бесчестные и безответственные. Такие вузы устанавливают демпинговые цены за обучение и только поэтому набирают необходимый контингент. Есть немало вузов, не ведущих никакой научно-исследовательской деятельности и воспитательной работы со студентами.

Самое слабое место подавляющего большинства негосударственных вузов — это собственность. По состоянию на 2002/2003 учеб-

[1] Платное образование. 2003. № 11. С. 27–31.

ный год учебная площадь всех негосударственных вузов России составляла 3627 тыс. кв. м, в том числе арендованная — 76% (2756 тыс. кв. м)[1]. Буквально единицы из вузов работают полностью на собственных площадях. Например, из 32 входящих в Союз негосударственных вузов Москвы и Московской области таковых только 3. Арендуют 100% учебных площадей 12 вузов, 60–80% площадей — 60–80% вузов, 30–45% — 3 и 15–20% — 2 вуза[2]. Безусловно, отсутствие собственных площадей, зависимость от арендодателей — это главный фактор неустойчивости и риска для вуза, который снижает доверие к негосударственному сектору образования.

Не было бы этих явлений и фактов, не было бы и возмущений со стороны порой не самых требовательных студентов.

Все это нельзя не признать.

Но правда и в том, что негосударственному образованию в России всего 12 лет, оно находится в стадии становления, и некоторые его недостатки — неизбежные издержки «возраста»[3]. Разве

[1] Образование в России. М., 2003. С. 94.

[2] Совсем иная картина в системе госвузов. В 2002 году на балансе государственных вузов было 49,8 млн кв. м общих площадей зданий, что на 17 млн кв. м больше, чем в 1992 году. При этом учебные площади, по данным Министерства образования, увеличились в 2 раза, с 9,9 млн кв. м до 19 млн кв. м. Мало того, 4,9 млн кв. м площадей арендуется (там же. С. 92). Это к вопросу о равенстве возможностей в конкуренции.

[3] Вспомним историю становления того же МГУ им. М. В. Ломоносова. Это сейчас, через почти 250 прошедших лет, он — флагман отечественного образования. Но заглянем в его далекое прошлое.

Предтечей МГУ, как известно, является Академический университет, созданный Петром I в 1724 году при Академии наук и художеств. На 17 профессоров здесь приходилось 5 студентов. Все они, как и профессора, были выписаны из Германии. В 1763 году (через 37 лет после создания) в университете обучалось всего 17 студентов. В 1765 году 9 студентов из 18 подали в отставку. В 1766 году (через 40 лет после создания) университет был закрыт. М. В. Ломоносов с горечью констатировал: «При Академии наук не токмо настоящего университета не бывало, но еще ни образа, ни подобия университетского не видно» (Высшее образование в России. С. 49, 52, 53).

Открывшийся в 1755 году ныне знаменитый Московский государственный университет организационную структуру, учебные планы и программы которого разработал сам М. В. Ломоносов, и через 5 лет существования насчитывал всего 30 студентов (там же. С. 60). Студенты в большинстве своем не могли осмыслить полный курс наук. Через 15 лет после учреждения университета, в 1770 году, из

меньше проблем в сфере российского бизнеса? Свобода и рынок пришли в нашу жизнь, в том числе в сферу образования, и не так уж многие оказались способными жить в новых условиях, сохраняя совесть и честь.

Правда и в том, что в России уже встали на ноги десятки негосударственных вузов, которые работают на уровне ведущих госвузов. Союз негосударственных вузов Москвы и Московской области под моим научным руководством дважды (в 2000 и 2001 году) проводил сравнительный опрос почти 2000 студентов пяти крупнейших госвузов и пяти наиболее продвинутых негосударственных вузов столицы. Его итоги, конечно, не дают оснований для слишком глубокомысленных и безоговорочных выводов, но в целом для нового сектора образования выглядят весьма вдохновляюще. Во всяком случае, схватывают явную тенденцию роста качества его работы. По **некоторым** показателям негосударственные вузы выглядели даже лучше, чем государственные вузы, среди которых были, кстати, и МГУ им. М. В. Ломоносова, и Государственная экономическая академия им. Г. В. Плеханова[1]. В апреле 2004 года такой опрос был проведен в третий раз. Некоторые выборочные данные этого опроса, сведенные в таблицы, представ-

300 студентов окончили полный курс только два (!) студента юридического факультета — Иван Борзов и Алексей Артемьев.

Такие были времена: и учить было некому, и учить было некого. Русские вельможи и мужики боялись науки и знания пуще смертного греха. Между тем Болонскому университету в Италии в ту пору уже исполнилось 600 лет, Оксфорду в Англии — около 500. Но ведь выправилась Россия! Скажут: «Были совсем другие социально-экономические условия». Отвечу: «В любых условиях процесс становления и продолжителен, и труден». Науковедением доказано, что образовательная структура в оптимальных условиях затрачивает на становление не менее 10 лет.

[1] Одна из самых больших тайн нынешней России — качество работы госвузов. Об этом почему-то почти не говорится в СМИ, на съездах ректоров. Между тем это секрет Полишинеля. Качество это падает и не могло не упасть в резко ухудшившихся условиях развития образования. В части случаев оно недопустимо низкое. **В этом смысле** деление вузов на государственные и негосударственные неразумно. Справедливо (и потому необходимо) говорить о вузах отличных, хороших, средних и плохих, т. е. дающих образование высококачественное, качественное, среднего качества и некачественное. Последнюю группу вузов надо лишать права на образовательную деятельность независимо от организационно-правовой формы.

лены в прил. 2 данной книги. Читатель сам может сделать необходимые умозаключения.

Основные выводы относительно облика студентов негосударственных и государственных вузов по результатам опроса состоят в следующем:

1. При всем различии состава студентов государственных и негосударственных вузов их отношение к учебе, базовые ценности, удовлетворенность студенческой жизнью, включенность в жизнь вуза, уровень материальной обеспеченности, представление о перспективах и жизненных планах имеют не только сходную, но порой одну и ту же конфигурацию. Серьезный аргумент против противопоставления негосударственных и государственных вузов.

2. Нет существенной разницы в оценке своего вуза между студентами негосударственных и государственных вузов по вопросу об условиях получения образования. Нередко эти оценки **выше в секторе негосударственного образования**. Так, почти половина (47%) опрошенных в негосударственных вузах считают, что их вуз имеет «в полной мере» хорошие условия для проведения учебных занятий, а в госвузах — несколько более одной трети (38%). Данная тенденция является **долговременной**, она отмечена в предыдущих сопоставительных исследованиях мнения студентов негосударственных и государственных вузов, что дает основания отвергать огульные оценки негосударственной подсистемы высшего образования как своего рода обман потребителя.

Деятельность негосударственных вузов дважды обсуждала коллегия Министерства образования РФ. На первом заседании в апреле 1999 года стоял вопрос «О проблемах развития негосударственного сектора высшего профессионального образования России». В своем решении коллегия отметила, что «к настоящему времени **сложился и состоялся** негосударственный сектор высшего образования в едином образовательном пространстве Российской Федерации» (решение коллегии Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации от 12 апреля 1999 года № 8/2). В апреле 2001 года коллегия Министерства обсуждала вопрос «О состоянии и развитии негосударственных вузов». В решении коллегии отмечались как позитивные «каче-

ственные изменения», так и проблемы в деятельности негосударственных вузов. Практически полностью оно было направлено на усиление контроля за их деятельностью, что вполне объяснимо: и в тот момент, и ныне положение дел в этом секторе высшего образования крайне противоречиво, в деятельности значительной части вузов много серьезных недостатков.

Оба этих заседания коллегии министерства для негосударственного образования (и не только высшего) имели судьбоносное значение. Обсуждение на обоих заседаниях было острым, однако принятые решения оказались политически взвешенными. Я присутствовал и выступал на этих заседаниях.

В конце сентября 2003 года в городе Сочи состоялось выездное заседание Комитета по науке, культуре, образованию, здравоохранению и экологии Совета Федерации РФ, на котором обсуждался вопрос «Роль и задачи негосударственных образовательных учреждений в развитии отечественной системы образования». Были заслушаны доклады председателя названного комитета Совета Федерации В. Е. Шудегова, первого заместителя министра образования РФ А. Ф. Киселева, заместителя председателя комитета Госдумы РФ О. Н. Смолина. С сообщениями выступили руководители ряда образовательных союзов и ассоциаций, ректоры вузов. Принято развернутое решение комитета, в котором, в частности, отмечено, что **«негосударственные образовательные учреждения России являются неотъемлемой частью отечественной системы образования»**.

В 2003 году уже более 337 негосударственных вузов получили государственную аккредитацию, которая означает, что они отвечают требованиям госстандарта и соответствуют аккредитационным требованиям Министерства образования. Тем не менее по поводу негосударственных вузов в массовом сознании циркулирует немало слухов, уже сложились и мифы.

Назову лишь три главных.

Миф первый. На волне демократизации и перехода к рыночным отношениям в России возникло такое явление, как «негосударственное» образование, которое чуждо российской действительности и не имеет перспективы. Его надо рассматривать как наступление на бесплатное, доступное всем государственное об-

разование. Явление это (якобы) временное, ибо противоестественное в принципе; оно не везде приживается даже на Западе, а там, где прижилось, постепенно отмирает. Негосударственный — значит ненастоящий, ненадежный, неустойчивый, временный. Негосударственный — значит липовый, незаконный.

Миф второй. Негосударственные вузы — это, в сущности, нечто совсем иное, нежели государственные: они по определению не могут быть хорошими, потому что являются частными, коммерческими, созданы для извлечения прибыли и обогащения нечистоплотных людей. Негосударственный — значит теневой, по сути дела, криминальный.

Миф третий. Качество образования в негосударственных вузах крайне низкое и (опять же по определению) не может быть высоким, поскольку в этих вузах учатся сплошь бездари и оболтусы из семей «новых русских» и иных нуворишей, которые вынуждены платить за учебу своих чад, а также «отсевки», не прошедшие в госвузы по конкурсу.

Такого рода оценки негосударственных вузов звучат все годы их существования. Что же в итоге? Во-первых, сложилась вполне внятная, хоть и негласная психологическая установка на негативное восприятие негосударственного образования. Во-вторых, в соответствии с этой установкой большинство СМИ воспринимает и фильтрует информацию о негосударственных вузах: плохое — отбирает и распространяет, хорошее — не замечает и замалчивает. В-третьих, в образовательном сообществе негосударственного сектора утвердилось устойчивое представление, что к негосударственным вузам относятся несправедливо, высокомерно и пренебрежительно, безапелляционно зачисляя их в маргинальную часть отечественной системы образования. Следствие — чувство обиды, беспокойства, тревоги и неуверенности за свое будущее у многих работников негосударственных вузов, в том числе и их ректоров, что порождает и укрепляет психологию временщиков.

Происходящее на протяжении более чем двенадцати лет похоже на информационно-психологическую войну, в результате которой термин «негосударственный вуз» насыщен в принципе чуждым ему, негативным смыслом. Для некоторых обывателей, выросших в условиях советского «общества-государства» и по-

тому боящихся даже помыслить, что «человек впервые начинается там, где оканчивается государство» (Ф. Ницше), термин «негосударственный» стал равнозначным определению «антигосударственный».

Теперь зададим вопрос: на каких основаниях строятся многие однозначные и обобщающие оценки и выводы? Сколько в них истины, а сколько домысла?

Смею утверждать: негативный образ негосударственного образования (независимо от того, делалось это преднамеренно или происходило стихийно) все годы его существования формировался исключительно на основе отдельных и разрозненных отрицательных фактов, которые (даже если они многочисленны и носят вопиющий характер) покрывают далеко не все поле деятельности негосударственных вузов и не дают права делать глобальные выводы и оценки. Этот негативный образ имеет прежде всего **психологическую** базу, во многом построен на основе **восприятия** действительности. Иными словами, представляет собой эмоциональную, чувственную стадию постижения истины, является «смутным знанием», схватывающим **внешние** и лишь некоторые, не всегда основные свойства предмета.

Мы воспринимаем действительность через конкретные факты, а также оценки и суждения окружающих, обретаем «**чувство** реальности», лишь столкнувшись с тем или иным явлением, предметом, другим человеком. И выносим свое суждение в зависимости от того, какие эмоции и чувства испытали от соприкосновения или общения. Если контакт был приятным и доставил удовлетворение, то в результате переживания в сознании возникает позитивный образ. Если же мы сталкиваемся с фактами, которые возмущают нас, то в итоге волнений и осмысления происшедшего формируется негативный образ. И даже если мы встретились с исключительным случаем, который не дает полной и целостной картины, мы зачастую распространяем свои суждения на всю реальность, на весь класс предметов, которые составляют эту реальность. Обобщать — свойство человеческого сознания.

Взять те же средства массовой информации, которые пишут о негосударственных вузах довольно часто, но, как правило, в плохих

тонах. Вот всего несколько заголовков из сотен статей, посвященных негосударственным вузам. «Черный список Минобразования» («Независимая газета», 31.1.2003); «Приемные дети Минобразования» («Известия», 1.10.2003); «За липовыми дипломами», «Как СГИ (Современный гуманитарный институт. — *И. И.*) дошел до тюрьмы» («Российская газета», 19.11.2003); «Полувысшее образование» («Труд», 21.10.2003), «Негосударственных вузов не будет» («Независимая газета», 2.04.2004). Сегодня СМИ меньше всего интересует вопрос объективности, положительного опыта, просвещения и просветления умов своих читателей, слушателей, зрителей. Количество потребителей информации — вот где лежит их главный интерес. Ибо с этим связано количество денег, которые они зарабатывают. СМИ и работающих в них журналистов интересуют прежде всего сенсации. Почему же они должны отказываться от «жареных» фактов, которые подбрасывают им своей деятельностью некоторые вузы, в угоду объективности и широкому взгляду на весь негосударственный сектор?

В толковании некоторых явлений, цифр и фактов многим пишущим о негосударственном образовании явно не хватает компетентности.

Взять, скажем, такое слабое звено негосударственных вузов, как кадровое обеспечение. Более трети негосударственных вузов в 2000 году имели в штатном составе всего десятую часть преподавателей, 38% вузов — 30% штатных преподавателей и 32% вузов — от 30 до 50% и выше 50%. Около 15% негосударственных вузов возглавляли лица без ученых степеней и званий. Такое положение дел, конечно же, нельзя назвать нормальным. Естественно, что оно подвергалось критике со всех сторон.

Но и слишком педалировать эту проблему тоже не стоит. Тем более теперь, когда с 2001 года Министерством образования введен аккредитационный показатель, согласно которому негосударственный вуз должен иметь в штате не менее 50% общего состава преподавателей. Много это или мало, хорошо или плохо в условиях рыночных отношений в образовательной сфере? Ответ не столь однозначен.

Например, в докладе Всемирного банка «Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы» го-

ворится, что «вузы должны быть способны быстро реагировать на меняющиеся сигналы с рынка труда и оперативно приспосабливаться к технологическим изменениям, а это может повлечь за собой необходимость более гибкой системы приема на работу и расстановки преподавательских кадров и оценки качества их работы. В том числе, возможно, придется отойти от распространения норм гражданской государственной службы на сферу образования и **отказаться от практики зачисления преподавателя в постоянный штат** после пребывания в должности в течение определенного срока. В условиях более радикального сценария при быстром увеличении количества программ и курсов подготовки в виртуальной среде вузы могут быть вынуждены для разработки специальных курсов привлекать на **контрактной** основе независимых преподавателей, **не состоящих в штате** конкретного колледжа или университета».

Дело, однако, не в рекомендациях Всемирного банка, к которым я отношусь избирательно. А именно в реалиях нашей жизни, в которой рынок перевернул все самым радикальным образом. В отличие от госвузов и их преподавателей, которые учат студентов, как работать в рыночных условиях, но сами нередко имеют о рынке в основном теоретическое представление, негосударственные вузы очень хорошо знают, что такое реальный рынок, ибо изначально существовали как рыночные структуры со всеми вытекающими отсюда обстоятельствами и последствиями.

Например, в нашем Московском гуманитарном университете более 300 штатных профессоров и преподавателей, еще почти 200 — на условиях штатного совместительства и около 10% учебной нагрузки выполняют совместители и почасовики. Никаких серьезных (кроме традиционных для всех времен) проблем с организацией и качеством образования нет.

Конечно, когда все преподаватели вуза являются штатными работниками, жить привычней и спокойней. Однако это еще не гарантирует качества образования. Часто совсем наоборот: кадровый застой создает иллюзию благополучия и большие проблемы. Сила негосударственных вузов состоит и в том, что они, как правило, приглашают для работы ведущих педагогов, оплачивая их труд в три-четыре раза выше, чем госвузы.

Думаю, что в некоторых ректорах госвузов говорит чувство «собственников»: как это так — «мои» преподаватели обучают «чужих» студентов?! Раздражение порой доходит до такой степени, что некоторые из них в приказном порядке, под страхом увольнения запрещают своим преподавателям работать по совместительству в негосударственных вузах. Снова спрошу: как же в этом случае быть с «единым образовательным пространством», «единым правовым полем»? С правами и свободами человека? Как при таком подходе строить свободный и цивилизованный рынок труда и рынок образовательных услуг?

Основная гарантия качества образования — в квалификации преподавателей того или иного вуза, а не в том, значатся они в его штате или нет. Конечно, надо найти оптимальное соотношение штатных работников, штатных совместителей и почасовиков. Пока установлен показатель «не менее 50% штатных преподавателей». Насколько он оптимален — покажет время.

Нередко можно слышать упреки по поводу того, что почти в половине негосударственных вузов число студентов не превышает 200 человек. Конечно, эта цифра наводит на разные размышления. Тем более если по традиции думать, что, чем больше вуз, тем он лучше. Но само по себе количество обучающихся не содержит в себе никакой отрицательной информации. Наоборот, оно может таить в себе и положительные ожидания для студентов: в небольшом вузе возможен тщательный отбор поступающих, индивидуальное обучение, производство «штучного товара» высочайшего качества.

В 2003 году я был в Оксфорде. Среди 39 его частных колледжей, из которых Оксфорд и состоит, есть такие, в которых обучается около 100 человек. Набор студентов в них устроен так, что профессора имеют право экзаменовать абитуриента хоть целый день, пока не получат о нем полное, всестороннее представление. Потом такого студента надо только направлять в учебе, помогать ему раскрыть свою личность и свой талант, обнаруженный в ходе экзаменации. Эти «маленькие» колледжи дают подлинно университетское образование, «производят» выпускников, которыми потом гордится нация, а то и весь мир. Малый — не значит плохой.

Есть такого рода вузы и в России.

В мае 2002 года на сцене Государственного Кремлевского дворца состоялся большой концерт, посвященный подведению итогов Фестиваля качества, который проводил Союз негосударственных вузов Москвы и Московской области. Концерт давали студенты и выпускники Института современного искусства — небольшого негосударственного (в данном случае — частного) вуза. Для шести тысяч зрителей это было потрясение: они увидели именно современное и высокое искусство. Этот небольшой институт уже выпустил немало режиссеров, актеров, певцов, музыкантов, которые работают на эстраде и в театрах Москвы, на Российском телевидении. Кстати, ректор института И. Н. Сухолет получила ученую степень совсем недавно, а ее муж и проректор В. Э. Сухолет все еще не имеет ее. Ну и что же? Талант и одержимость своим делом выше всяких формальных степеней и званий. Они — истинный гарант успеха. Чтобы создать свой институт, 10 лет назад жена и муж Сухолет продали все, что имели. Рисковали судьбой — и с огромным трудом, но выиграли.

Одним из членов Союза негосударственных вузов Москвы и Московской области является Институт практического востоковедения, в котором чуть больше двухсот студентов. В институте обучают редким и трудным языкам. Но делают это так хорошо, что им могут позавидовать известные в этой области университеты.

И тем не менее, если говорить объективно, никаких претензий к добровольным «исследователям» и критикам негосударственных вузов быть не может. Сказать то, что думает о деятельности конкретного негосударственного вуза, а то и обо всей их совокупности в целом, имеет полное право любой человек.

Да и с какой стати тот или иной человек — ректор вуза, президент ассоциации, журналист, студенты или их родители — должен изучать итоги социологических опросов или исторических исследований, разбираться в таблицах статистических данных, чтобы найти ответ на вопрос, что такое негосударственные вузы? Они имеют дело с конкретными вузами, их интересует, как эти вузы выполняют свои задачи. Столкнувшись иногда с одним-един-

ственным, но вопиющим фактом, они на его основе приходят к негативным умозаключениям: «плохой преподаватель», «плохой ректор», «плохой вуз». Чувственный образ негосударственного образования выдается за образ мыслимый, логически обоснованный, истинный. На основе этой «реальности» (а по сути дела, фикции) и строится в основном отношение к негосударственным вузам. На основе знания о единичном зачастую делаются общие выводы. И получается, что **все** негосударственные вузы — плохие, что плохие все ректоры этих вузов, что в них работают сплошь плохие преподаватели.

Однако однозначно негативное отношение к негосударственным вузам, по существу, глубоко ошибочно и в этом смысле опасно для перспектив не только негосударственного сектора, но и всей системы российского образования. Такие оценки никак не сообразуются с общим вектором развития России в сторону свободы, дальнейшей демократизации, построения гражданского общества, развития рыночных отношений [1].

Что же следует делать негосударственным вузам в этой ситуации?

На мой взгляд, первое (и главное), чем надо немедленно заняться, — быстро и существенно улучшать качество своей деятельности.

Второе, о чем надо позаботиться каждому негосударственному вузу и всему сообществу негосударственного образования, —

[1] Стоит заметить, что проблема качества образования, как и появление на рынке образовательных услуг псевдовузов в условиях возрастания массового спроса на высшее образование, — проблема не только российского, но и общемирового масштаба.

В 2001 году Главное счетное управление США начало работу по выявлению организаций, предлагающих желающим приобрести липовые дипломы о высшем образовании. За три года в США была выявлена 481 «фабрика дипломов», поставляющих их через Интернет в любую точку мира. Как отмечается в докладе, «это только верхушка айсберга». Цена диплома о «высшем образовании» колеблется от нескольких сотен до 5 тысяч долларов в зависимости от степени (бакалавр, магистр, доктор). В ходе проверки было выявлено, в частности, 28 чиновников, работавших на важных должностях в государственных учреждениях: в Пентагоне, Ведомстве по управлению кадрами США и т. п. Трое чиновников Министерства энергетики отвечали за безопасность работы атомных электростанций. (См.: Власти США начинают борьбу с фальшивыми дипломами // Известия. 2004. 17 мая.)

о формировании своего объективного, положительного имиджа (образа) на основе реальных и позитивных данных о своей деятельности.

Третье — необходимо начинать серьезное теоретическое осмысление негосударственного образования как нового социального феномена, представить обществу достоверную, объективную научную картину негосударственных вузов, показывая их лучшие качества, достоинства и преимущества. За нас эту работу не сделает никто.

Четвертое — необходимо укреплять правовые основы негосударственного образования.

Пятое — выработать и начать реализовывать новую парадигму самоуправления развитием всего негосударственного сектора образования.

Но это — на мой взгляд. А какой выход из сложной нравственно-психологической и, я бы сказал, политической ситуации, сложившейся вокруг негосударственных вузов, видит руководство Ассоциации негосударственных вузов России во главе с В. А. Зерновым и некоторые входящие в нее ректоры? В основном они предпочитают либо отбиваться от критиков, кивая на недостатки в работе госвузов, либо, делая вид, будто ничего особенного не происходит, проглатывать порой весьма грубые и небезобидные выпады, либо решать проблему с помощью смены «фамилии».

В уже упоминавшейся мною статье В. А. Зернов пишет: «...Устоявшийся в правовых документах термин „негосударственное образование“ был выбран законодателями неудачно, ибо не раскрывает сущности явления, более того, несет в себе неверную смысловую нагрузку. Так называемые „негосударственные“ учреждения решают по своей сути государственные задачи по подготовке кадров, по созданию значительного количества рабочих мест, по решению научных и социальных задач и т. д.»[1]. В связи с этим В. А. Зернов предлагает «рассмотреть вопрос об изменении в действующих законодательных актах термина „негосударственные“ образовательные учреждения, возвратить „негосударствен-

[1] Зернов В. А. Указ. соч. С. 26.

ным“ вузам их название „общественные“ и внести соответствующую поправку в законы и нормативные документы» [1].

Такое движение мысли я расцениваю как теоретическую неспособность объяснить «что есть мы — негосударственные?», как интеллектуальную капитуляцию, как **кризис идентичности** [2].

Глава третья
ОПЫТ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ

Люди определяют (самоидентифицируют) себя, используя такие понятия, как «происхождение», «имущественное, сословное положение», «национальность» («кровь»), «религия», «язык», «история», «обычаи», «ценности» и т. д. В итоге самоопределения (или идентификации) возникают такие понятия и реальности, как «личность», «социальная группа», «класс», «народность», «народ», «нация», «христиане», «католики» и т. д. и т. п. На самом верхнем уровне — «цивилизация», самое большое «мы».

В конце XX века вопрос переопределения, новой самоидентификации по известным причинам с неожиданной остротой встал перед многими странами, народами, нациями. Мучительный процесс самоопределения («откуда мы?», «что есть мы в этом мире?», «куда свой держим путь?» и т. п.) переживает и Россия, ее граждане и новые общественные институты. В том числе негосударственные образовательные учреждения разного типа, в частности высшие.

Это говорится для того, чтобы понять: проблема самоидентификации негосударственных вузов — не выдумка отдельного человека, а объективная, вызревшая необходимость. Проблема только на первый взгляд выглядит сугубо теоретической. На самом деле она носит самый что ни на есть практический характер,

[1] Зернов В. А. Указ. соч. С. 32.

[2] В выпуске газеты «Сочинская молодежь», приуроченном к упомянутому заседанию Комитета Совета Федерации, ректор Черноморской гуманитарной академии, академик Российской академии образования М. Н. Берулава выступил со статьей «Пора отказаться от термина „негосударственные“ вузы» (Сочинская молодежь. 2003. 15–21 сентября). М. Н. Берулава предложил заменить его на термин «вузы с небюджетным финансированием».

для развития и перспектив негосударственного сектора имеет первостепенное значение. Не разобравшись со своей идентичностью, ни отдельный человек, ни народ не могут обрести чувства собственного достоинства, определить цели жизни и развития, выработать внятную линию жизни и политики, использовать ее для достижения этих целей.

Идентифицировать негосударственные вузы изнутри (самоидентифицировать) — значит описать их общую совокупность в качестве относительно устойчивой, тождественной самой себе целостности, придать термину «негосударственный» его собственное значение, строго фиксированный смысл, вложить в него внятное содержание, очертить их границы в том классе предметов, к которым они относятся. Этот класс — высшие профессиональные учебные заведения страны.

До принятия в 1992 году Закона РФ «Об образовании» высшее профессиональное образование страны представляло собой монолит, состоявший только из государственных вузов. Закон «Об образовании» ввел новую организационно-правовую форму образовательных заведений — негосударственные некоммерческие образовательные учреждения (ННОУ). С этого момента и возникли вопросы: «Что это значит — „негосударственные“?», «Откуда они взялись — „негосударственные“?»

Приходилось многократно слышать: «Негосударственные (в СМИ их обычно именуют „частными“, „коммерческими“, „платными“) вузы — это подражание Западу, и прежде всего США. Но Россия — не Америка, у нашего народа другие традиции, другой менталитет, другой уровень жизни, поэтому вузы такого типа, дескать, долго не просуществуют». Или: «Негосударственные вузы родились на волне демократических реформ. Теперь все поняли, чем обернулась „демократия“, и с платным („частным“, „коммерческим“) образованием будет скоро покончено».

Так в сознании обывателя зарождается, а «другой стороной» ненавязчиво поддерживается один из наиболее опасных для негосударственного образования мифов о **случайности** его возникновения и, как следствие, якобы временном и недолгом существовании.

Слово «случайный» обычно вызывает у человека чувство опаски и сомнения, что вполне естественно. Все случайное характеризуется отсутствием прямых закономерных связей, а значит — **неустойчивостью в настоящем и непредсказуемостью** перспектив. Какой серьезный человек (будь то студент или преподаватель) станет связывать свою судьбу с вузом, если вся совокупность («негосударственные»), к которой этот вуз относится, случайна, т. е. изначально не имеет будущего? Некоторые преподаватели госвузов не переходят в штат негосударственных вузов именно потому, что циркулируют и не умирают слухи, будто негосударственный сектор образования как неожиданно появился, так и незаметно однажды исчезнет.

В нынешнем российском обществе (впрочем, как и во все времена) возможно все, что угодно. Образование — это область внутренней политики, а политика — сфера субъективных решений.

Будем, однако, говорить об объективных основах негосударственного образования. Вопрос «откуда мы, негосударственные?» — это вопрос о том, когда, почему и зачем (ради чего) такого рода образование зародилось и продолжает развиваться; это вопрос о **природе** и **причинах** его возникновения и существования.

В чем видятся причины появления в новой России негосударственного образования, в частности высшего профессионального?

В качестве таковых ректоры госвузов обычно называют, во-первых, стремление разгрузить государственный бюджет; во-вторых, увеличить доступность образования; в-третьих, «хоть чем-то» занять молодежь и т. п. Так ли это? В определенной мере — да.

Руководители и работники негосударственных вузов, соглашаясь со своими коллегами, добавляют и другие резоны.

А. П. Березовский и В. М. Борисов считают, что «зарождение негосударственного образования в России означало переход от безальтернативного образования к альтернативному, поисковому... Исходно негосударственная школа брала на себя функции оперативной разработки и апробации новых моделей образования»[1].

[1] Березовский А. П., Борисов В. М. Негосударственная высшая школа России. М., 2000. С. 74.

В. А. Зернов полагает, что «появление и развитие негосударственных образовательных учреждений в России вызвано прежде всего объективными социально-экономическими предпосылками, связанными с изменением **спроса** определенных групп населения на создание образовательных **учреждений нового типа**, наличием **предложений** со стороны значительного числа энтузиастов, разрабатывающих и реализующих собственные подходы в организации, содержании и методике образовательного процесса» [1].

И это тоже правда, но далеко не вся, а только ее часть, причем не столь значительная.

Негосударственные образовательные заведения — не внутрироссийское, а общеисторическое и весьма сложное социальное явление. Сложные явления не имеют простых объяснений.

1. О причинах возникновения и природе негосударственного образования

Рассуждая о высшем и негосударственном образовании, заметим, что эти слова являются прилагательными к имени существительному «образование», с которым в ходе человеческой эволюции происходили и происходят поныне значительные метаморфозы.

Сегодня мы говорим об образовании дошкольном, общем и полном среднем, среднем профессиональном, высшем профессиональном, подразделяя высшие учебные заведения на институты, академии и университеты. Выделяем образование послевузовское — аспирантура и докторантура. Различаем образование государственное и негосударственное. Это — сегодня.

Но ведь известно, что образование как система и феномен культуры в его более или менее современных формах существует уже около трех тысячелетий. Искусство счета и культура письма появились в древних государствах Месопотамии и Древнего Египта. Более того, можно сказать, что образование возникло вместе с по-

[1] Зернов В. А. Указ. соч. С. 24.

явлением вида homo sapiens: уже на самых ранних стадиях, когда люди жили племенами, существовала жизненная потребность передачи навыков и способов выживания в борьбе человека с природой и войнах с себе подобными от старших поколений к младшим. Знания добывались опытным путем. Обучение шло по принципу «делай как я». Применительно к ранним этапам образование человека происходило главным образом как воспитание, в процессе деятельности и непосредственного общения воспитателя и воспитуемого. В этом смысле справедливо утверждать, что образование — явление в человеческой истории **до**государственное, т. е. более древнее, чем государство.

С накоплением объема знаний в различных сферах жизнедеятельности образование стало приобретать все более организованный и систематизированный характер.

Древнегреческая образовательная традиция

На основе идей и усилий великих древнегреческих мыслителей (и прежде всего Сократа, Платона, Исократа, Аристотеля) в IV–III веках до н. э. в Древней Греции сложилась образовательная парадигма.

Разделяясь на начальное, среднее и высшее, образование осуществлялось в образовательных заведениях с общим названием «школа». В школах **высшей** ступени[1] изучались произведения философов и поэтов, включая некоторые сведения о законах природы, небесных светилах, минералах, растениях, животных. Здесь обучалась **незначительная** часть молодежи из **аристократической** среды, проявившая способности к отвлеченному мышлению, к изучению предметов не в их прикладном значении, а в философско-теоретическом плане (например, астрономии не для целей мореплавания, а для постижения бесконечности вселенной). Окончившие эту ступень (в возрасте 30 лет) и проявившие исключительное дарование в философии продолжали свое образование до 35 лет и готовились стать правителями государства.

[1] Высшая школа в Древней Греции, к которой можно отнести Академию Платона, Ликей Аристотеля, Сад Эпикура, представляла собой учебное заведение, функционирующее как научный кружок (сообщество) для совершенствования искусства теоретического мышления.

Только к детям **элиты**, как полагал Платон, могла во всей полноте применяться разработанная им система воспитания; только этих детей обучали помимо обычных предметов (гимнастика, военное искусство и др.) специальным курсам геометрии, арифметики, музыки и диалектики.

Одним из основных положений эллинской парадигмы образования было утверждение, что образование **не должно** являться делом **частной инициативы**, а проходить под управлением государства.

В своем знаменитом труде «Государство» Платон говорил об этом политическом институте как о средстве правильного устройства общества, полагая, что **первейшая** задача государства — **создание наилучших граждан путем выведения** их породы, что подразумевало отбор перспективных производителей мужского и женского пола, из которых составлялись бы самые подходящие пары для их соединения в наиболее благоприятные астрономические сроки в целях получения наилучшего потомства с последующим отбором младенцев с особыми задатками.

Аристотель считал, что развитие у каждого человека его природных способностей осуществляется воспитанием (физическим, нравственным и умственным в их единстве) в три ступени, из которых последняя — школа **высшего** уровня. Он также признавал главенство государственных целей в деле воспитания молодежи, утверждая, что «...законодатель должен отнестись с исключительным вниманием к воспитанию молодежи, так как в тех государствах, где этого нет, и самый государственный строй терпит ущерб. Забота о воспитании должна быть общим, а не частным делом, как теперь, когда всякий печется о своих детях частным образом и учит частным путем тому, что ему вздумается»[1].

Отметим при этом, что у древних и средневековых школ, а затем и у университетов была одна черта, очень важная для нашего исследования, — это то, что изначально они имели **либеральный** («свободный», «вольный», «независимый») **характер**. Древнегреческая либеральная школа никоим образом не была связана

[1] Карлов Н. Вначале была школа... // Alma Mater. 2003. № 9. С. 43.

с **ремеслом** и обучением **профессиональной** работе как будущей трудовой деятельности[1].

«**Либеральное** образование, рассматривавшееся древними как один из атрибутов жизни гражданина полиса, представляло собой, по сути, признак аристократизма, — пишет С. Костюкевич. — **Свободные** и **состоятельные** греки могли позволить себе не работать, посвящая все свое время различным занятиям. **То, что делали древние интеллектуалы, являлось исключительно искусством, т. е. просто свободным творчеством**. Презирая трудовую деятельность и ремесло, именно они тем не менее подготовили почву для рождения интеллектуальных профессий как массового явления и способствовали возникновению университета. Во-первых, древние оставили нам в наследство **либеральное образование**, в рамках которого развили интеллектуальные искусства и науки. Во-вторых, пренебрегая занятием врача или юриста как ремеслом, они все-таки уделили ему много внимания как области искусства, занимаясь теоретическими исследованиями медицинских и правовых проблем»[2].

Однако общество и государство, их отношения развивались, становились все более сложными. Множились и совершенствовались способы и формы осуществления образовательного процесса. Уже в позднеэллинскую эпоху, несмотря на взгляды и наставления великих философов, «возникло **множество частных** школ, содержащихся за счет оплаты учащимися своего обучения»[3].

Византийская и западноевропейская образовательные традиции

В прекрасном историософическом эссе «Вначале была школа...»[4] профессор Н. Карлов бегло, но очень впечатляюще проследил связь в развитии образования от времен Древней Греции

[1] Школа (древнегреческое «сколэ») означала прежде всего «досуг», «свободное время», «отдых», «праздность», «медлительность», «неторопливость» и уже затем «занятие на досуге», «ученую беседу», «учебное занятие». Образование в ту пору не было массовым, регулярным и четко организованным, было нацелено главным образом на военную подготовку.

[2] Alma Mater. 2001. № 6. С. 34.

[3] Там же.

[4] Там же. 2003. № 9, 10, 11.

до переноса столицы Римской империи в Византию, основания Константинопольского университета и его окончательного уничтожения крестоносцами. Главная ценность работы Н. Карлова в том, что он убедительно показал роль тысячелетней истории Византии и подвиг ромеев, сохранивших непрерывность эллинской образовательной традиции, которую в основном все же унаследовала Западная Европа, черпавшая идеи и знания из византийских сокровищниц.

Запомним: первые высшие школы были созданы не в Западной Европе, а в Древней Греции. Первый университет под названием «Аудиториум» был образован не в Западной Европе, а в 425 году в восточной части Европы, в Константинополе. Старейшим в мире, как принято считать, является не Болонский университет (Италия), а Каирский университет «Аль-Ажар» (Египет), созданный в 970 году. Это важно понимать нам, русским, ибо (как об этом будет сказано ниже) первый свет знаний в Русь пришел не через «окно в Европу», прорубленное Петром I, а из Константинополя.

Но в данном случае нас больше всего интересуют не приоритеты, а традиция государственного и частного (негосударственного) образования. Отметим: перенос столицы Римской империи из Вечного города в заштатный греческий городок Византий, названный Константинополем в честь решившегося на такое деяние императора Константина Великого, состоялся 11 мая 330 года. Первый средневековый государственный Константинопольский университет был образован императором Феодосием II через 85 лет (в 425 году)[1]. «Более 30 профессоров этого университета были государственными чиновниками, т. е. получали жалованье из императорской казны»[2]. «До этого момента, — пишет Н. Кар-

[1] «Еще в VI веке, — пишет Н. Карлов, — варварские властители Западной Европы не понимали идеи правильного образования. В 726 году император Лев III, основоположник иконоборчества, сжег Константинопольскую высшую школу вместе с профессорами и книгами» (Карлов Н. Вначале была школа... // Alma Mater. 2003. № 10. С. 44). В IX веке университет стали восстанавливать и восстановили. В 1204 году Константинопольский университет был уничтожен западноевропейскими крестоносцами.

[2] Там же. С. 44.

лов, — образование было **либо частным**, либо муниципальным, но никак **не государственным**» [1].

Во всей **Западной Европе**, кроме Италии, школа раннего Средневековья была **духовным** учреждением, связанным с монастырем или церковью. Светское воспитание не нуждалось в науке и все еще достигалось практическим путем. Молодой дворянин готовился к деятельности воина, хозяина, полководца или правителя не по книгам, а через опыт. Простой народ пребывал в глубоком невежестве.

В XI и XII веках, под влиянием крестовых походов, развития городов и борьбы папства с империей в европейском обществе зарождается и быстро возрастает спрос на знания. Ответы на волновавшие его вопросы в своем стремлении примирить разум с верою общество искало в римском и каноническом праве, а также в схоластическом богословии. Эта общественная потребность и вызвала к жизни еще один культурный феномен — западноевропейский университет [2].

Первый западноевропейский университет был открыт в итальянском городе Болонья в 1088 году известным профессором права Ирнерием, чтобы готовить ученых юристов, преданных папству. В свете темы нашего разговора необходимо подчеркнуть, что **государство не имело к этому никакого отношения**. Университет представлял собой **ассоциацию студентов**, из своей среды они выбирали ректоров, которым подчинялись профессора. Избранные схоларами профессора клялись в верности этим ректорам. (Стоит заметить, правда, что студентами были в основном зрелые и взрослые богатые и знатные люди, занимавшие высокие светские и духовные должности, в том числе князья.) Профессора получали гонорар от студентов без права преподавать где-нибудь еще, кроме Болоньи. Не имея административной власти над студентами, профессора могли приобрести авторитет и влияние на них только благодаря личным качествам и педагогическому таланту. Благодаря поддержке папы Болонский университет получил большие вольности и почти полную независимость от города. По рангу рек-

[1] Карлов Н. Указ. соч. № 10. С. 43.

[2] См.: Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. Мультимедиа издво «Адепт», 2002.

тор Болонского университета стоял выше всех архиепископов и епископов, кроме Болонского. Даже кардиналы, учившиеся в университете, уступали ему первенство в торжественных случаях.

Парижский университет, возникший в 1215 году, вышел из многочисленных богословских и «артистических» школ и также был создан **как корпорация профессоров** (магистров). Студенты (схолары) в эту корпорацию не входили, как это было в Болонье. Государство не имело к его появлению никакого отношения. Парижский университет был **первой богословской школой** Европы, представлял собой, по выражению папы Александра IV, «источник мудрости», «древо жизни», «светоч церкви Господней». В то же время он был и высшей школой свободных искусств. Сделавшись известнейшей школой всего Запада, имея среди своих учеников и учителей представителей всех наций и величайших ученых Средневековья (например, Фому Аквинского), Парижский университет обрел огромное могущество, стал высшим авторитетом в вопросах веры и разума. Достаточно сказать, что он был **в оппозиции правительству** Франции, а во время великого раскола и падения папства в лице своих ведущих ученых и руководителей определенное время был фактическим руководителем Католической церкви.

Все другие университеты, возникшие в Средние века на нынешней территории Франции, формировались по примеру Парижского: они представляли собой **корпорацию профессоров** (магистров), а руководство ими и юрисдикция принадлежали представителю епископа — канцлеру.

Ныне знаменитые университеты Англии — Кембриджский и Оксфордский — были **корпорациями членов свободных школ**, объединившихся на исходе XII века. Университетская жизнь и здесь развивалась в тесном союзе с церковной властью.

Например, история Оксфордского университета, в котором мне довелось бывать, берет начало с 1167 года, когда король Генрих II уговорил приехать в Оксфорд английских учеников, обучавшихся в то время в Парижском университете. Все обучение велось под патронажем Римской католической церкви.

Первые колледжи (которых теперь 39) появились еще в XIII веке. Причиной их возникновения явилось то, что священ-

нослужители со временем превратились в **богатых** церковников и министров, а церковные правила запрещали им открыто признавать свое потомство в целях наследования их богатств. И они **завещали свои состояния колледжам**, чтобы ученики молились за души их основателей.

Со времен Елизаветы I увеличивавшийся средний класс стал остро нуждаться в университетском образовании, и родители были готовы **оплачивать** обучение своих отпрысков.

Только в 1920 году, т. е. через 700 с лишним лет после создания Оксфордского университета, **государство** начало выделять ему небольшую и нерегулярную помощь, а в 1981 году правительство уже существенно уменьшило материальную поддержку университету. Ныне университет и колледжи, из которых он состоит и которые являются **частными**, прочно стоят на ногах, потому что их коммерческие научные исследования спонсируются большими промышленными компаниями. Обучение в университете платное и дорогое.

В конце XII — XIII веке возникли университеты: в Моннелье (1289, Франция), Кембриджский (1209) и Оксфордский (1188, Англия), Саламанкский (1218, Испания), Лиссабонский (1290, Португалия); в XIV веке в Центральной Европе — Пражский (Карлов университет, 1348, Чехия), Краковский (1364, Польша), Венский (1365, Австрия), Гейдельбергский (1386, Германия); в XV веке в Северной Европе — Упсальский (1477, Швеция), Копенгагенский (1479, Дания)[1].

Первые университеты, возникавшие **без вмешательства** церковных и светских властей, становились нередко **очагами свободомыслия и еретических идей**, связанными с бюргерской оппозицией феодальному строю и Католической церкви. **Церковь**, стремившаяся утвердить свою монополию на образование в средневековом обществе, нуждалась в философском обосновании церковных догм и повела борьбу за господство над университетами. В ее руках средневековые университеты все более становились проводниками католической ортодоксии. **Королевская** власть, вступившая в борьбу с папством за создание национальных, неза-

[1] См.: Большая советская энциклопедия. 3-е изд. М., 1977. Т. 27. С. 18.

висимых от него церквей, в свою очередь, стремилась усилить влияние на университеты.

Первый западноевропейский **государственный** университет был учрежден в 1224 году в Неаполе императором Фридрихом II. Абсолютный монарх, создавший военно-бюрократическое государство, назначал профессоров, платил им жалованье, рассматривая их как чиновников, а потому требовал от них внушения студентам верноподданнических чувств. Он же устанавливал правила об испытаниях, порядке присуждения академических степеней — иногда простым королевским указом.

Таким образом, можно сказать, что образование **изначально** возникло и многие тысячелетия существовало как явление по своей природе **негосударственное**. Так было в странах Древнего Востока — Китае, Египте, Вавилоне, Ассирии за тысячи лет до нашей эры. Так было во времена Античности, в Древней Греции, Древнем Риме. Всюду учебные заведения, называвшиеся **школой**, создавали либо частные лица, либо церковь, либо общественные объединения. Во всех европейских странах **изначально** образование было **частной услугой**: с одной стороны (в качестве заказчика, потребителя) выступало частное лицо, которое нуждалось в образовании и соглашалось платить за эту услугу; с другой стороны находились частное лицо (частный учитель, преподаватель) или владелец частного учебного заведения, которые были готовы оказать нужную услугу.

Изначально (исторически) существовали **спрос и предложение** на образовательные услуги, **т. е. своего рода рынок**. Потребитель образовательных услуг и их производитель неизбежно вступали в договорные отношения[1].

Изначально образование было **платным**. Иллюзия бесплатного образования возникла с того момента, когда властители (короли, императоры, цари и т. п. — одним словом, государство)

[1] А. Смит обосновал образовательные отношения с экономической точки зрения, полагая, что «человек, получивший образование путем затрат большого труда и времени, может быть приравнен к одной из **дорогих** машин». Более того, он обосновывал **необходимость** свободного **рынка в образовании**. С тех пор понимание **знания как капитала** применительно к отдельному человеку полностью никогда не исчезало из экономической литературы.

стали брать на себя заботу о воспитании и обучении новых поколений и связанные с этим расходы. Однако государственная казна всегда пополнялась за счет налогов с граждан. При этом налоги платили все, а получали образование за счет собранных средств дети далеко не всех налогоплательщиков. Этот **экономический аспект** образования обычно тщательно затушевывается.

Изначально образование делилось на **элитарное** (закрытое образование для узкого слоя детей элиты — богатых и знатных людей) и **массовое** (для детей низших слоев), выполняя функцию воспроизводства управляющих и управляемых, господ и слуг. Данное обстоятельство имеет **политическое** объяснение. Государство служит определенному классу, имеющему свою идеологию и вытекающую из нее внутреннюю политику, в том числе в области образования.

Российская образовательная традиция

Россия имеет свою историю образования, в том числе как государственного, так и частного (негосударственного), которая весьма подробно описана в научной литературе[1].

Принципиально важно, на мой взгляд, отметить, что изначально российское образование связано с Византией, с именами Кирилла, обучавшегося и работавшего в Константинопольском университете, старшего брата Мефодия — первоучителей и просветителей славянских, а также князя Владимира, крестившего Русь и навеки соединившего судьбу нашего народа с православной Византией. Столь же необходимо сказать, что развитие культуры, науки и образования в нашем Отечестве было прервано в начале XIII века разграблением Константинополя крестоносцами, а затем страшным разгромом Руси монголами. Это главная при-

[1] См.: Каптерев П. Ф. История русской педагогии. СПб.: Издание О. Богдановой, 1915. — 540 с.; Рождественский С. В. Очерки по истории систем народного просвещения в России в XVIII–XIX вв. СПб., 1912. Т. 1. — 212 с.; Золотарев С. А. Очерки по истории педагогики на Западе и в России. СПб., 1910. — 261 с.; Иванов А. Е. Высшая школа России в конце XIX — начале XX века. М.: Наука, 1991. — 392 с.; Высшее образование в России. Очерк истории. М., 1995. — 342 с.; Солоницын В. А. Негосударственное высшее образование в России. М.: Изд-во МОСУ, 1998. — 273 с.

чина того, что наша страна намного отстала от Европы в строительстве своей образовательной системы.

П. Ф. Каптерев, один из лучших представителей дореволюционной историографии российского образования, выделяет два периода становления и развития системы образования в России: **догосударственный**, который охватывает допетровские времена (XV–XVII вв.), и государственный — период правления династии Романовых, начиная с Петра I и заканчивая царствованием Николая II.

Высшее образование в России (а это и есть основной объект нашего анализа) по сравнению с Европой в своем развитии задержалось на несколько столетий.

Известно, что в 1632 году открылось первое русско-украинское высшее учебное заведение — Киево-Могилянская академия, в которой изучались славянский, латинский и греческий языки, «семь свободных искусств» (грамматика, риторика, диалектика, арифметика, геометрия, астрономия, музыка) и богословие. В 1687 году в Москве была организована Славяно-греко-латинская академия, которую окончили Л. Ф. Магницкий и М. В. Ломоносов. В 1725 году в Петербурге были основаны Академия наук и при ней Академический университет и гимназия.

В 1755 году был учрежден Московский университет, для которого Ломоносов разработал организационную структуру, учебные планы и программы. Московский университет по своему составу, постановке образования и воспитания явился ярко выраженным **русским** высшим учебным заведением, школой подготовки отечественных ученых. Профессора университета Н. Н. Поповский, А. А. Барсов и другие ученики Ломоносова вели активную борьбу за расцвет отечественной науки и образования, стремясь заменить церковно-схоластическое образование светским, основанным на изучении естествознания, математики, выступали за развитие у студентов теоретического мышления и навыков проводить лабораторные эксперименты, наблюдать за физико-химическими и природными явлениями. Только в этом случае, считал Ломоносов, происходит умственное и нравственное совершенствование личности. В 1758 году Ломоносову было поручено смотрение за университетом Академии наук. Он разработал учебные планы, кото-

рые предусматривали на первом году обучения обязательное посещение студентами всех лекций «для того, чтобы иметь понятие о всех науках, чтобы всяк мог видеть, в какой кто науке больше способен и охоту имеет»; на втором году — только специальные циклы лекций; на третьем — прикрепление студентов для обучения к отдельным профессорам и «упражнения в одной науке».

Изначально российское **высшее** образование было **государственным**, становилось на ноги долго и с огромным трудом. В 1765 году, в ответ на запрос Екатерины II о причинах упадка Московского университета, профессора в качестве одной из главных назвали «отсутствие автономии», диктат начальника, назначенного правительством. В 1766 году Академический университет был закрыт из-за отсутствия студентов.

На протяжении всего XIX века четырежды — по числу императоров — в высшем образовании России шли реформы и контрреформы. Самодержавное государство то давало высшему образованию некоторые послабления, то вновь сворачивало его свободы. Неслучайно отечественные университеты рассматривались как очаги вольнодумства, революционности и безнравственности. Особенно после того, как в начале XIX века в Западной Европе, прежде всего в Германии, прошли студенческие волнения.

В 1830 году царское правительство закрыло Варшавский и Виленский университеты. В 1835 году был введен новый устав университета, который юридически упразднил университетскую автономию. Студенческие волнения конца 50-х — начала 60-х годов привели к тому, что университетская автономия была восстановлена. Однако в 1884 году был опять введен новый устав университета, согласно которому он был полностью отдан под контроль Министерства просвещения. Академические свободы были снова ликвидированы. Передовые профессора выступили с протестами. Периодически вспыхивали студенческие волнения. В 1911 году из Московского университета были исключены 1000 студентов, 130 профессоров были вынуждены уйти в отставку [1].

[1] В 1914 году в России было 10 университетов, в которых обучалось 37,5 тыс. студентов (36% — дети дворян и чиновников, 10,3% — дети духовенства, 53,7% — дети других сословий). В МГУ обучалось 9892 студента, в Санкт-Петербургском университете — 7442 студента (URL: http://www.cyclopedia.ru/53/211/1959229.html).

Тем не менее с отменой крепостного права и развитием буржуазных отношений в России началась эпоха великих реформ, в том числе в образовании, которое превращалось в самостоятельную отрасль культуры. Вместе с либерализацией взглядов возрастали тенденции к независимости и автономии образования. Общество стремилось изъять у государства функцию монопольного руководства системой образования. **Началась борьба двух тенденций: либерально-демократической — со стороны общества и охранительно-консервативной — со стороны государства.**

Революционно и либерально настроенная профессура, политические и общественные деятели подняли в печати вопрос о целях и задачах высшего образования. Началось строительство образования, **альтернативного** правительственному. Гвоздем проблемы стали поиски правильного соотношения государственного и общественного воздействия на образование в определении его содержания и управления им. В ту пору между собой боролись сторонники двух противоположных взглядов: одни выступали за **максимум государственного вмешательства в сферу образования, другие — за максимум общественной инициативы**.

Как отмечается в отечественной исторической литературе, начало XX века в России отмечено возникновением яркого культурного феномена — **вольной высшей школы**. В учебных заведениях, которые в основном создавались в Москве, Санкт-Петербурге и других крупных научных и учебных центрах, учились люди, которым нужны были знания, а не дипломы и свидетельства для того, чтобы занять ту или иную государственную должность. Большинство таких вузов были **общественными**, остальные — **частными**[1]. Инициаторами создания некоторых из вольных (народных) вузов были знаменитые ученые и педагоги: В. М. Бехтерев, П. Ф. Лесгафт, А. Л. Шанявский. Намеревался создать свой вольный университет К. А. Тимирязев. Все эти и другие организаторы таких учебных заведений мыслили их как **антитезу «дозволенному» гособразованию**. В вольных вузах преподавали такие знаменитости, как Д. И. Менделеев, А. Ф. Иоффе, И. М. Сеченов, Е. В. Тарле, А. А. Ухтомский, А. М. Бутлеров,

[1] См.: Высшее образование в России. Очерк истории. С. 274–297.

Л. А. Орбели, К. А. Тимирязев, А. Е. Ферсман, Н. Е. Жуковский, Н. Д. Зелинский, С. А. Чаплыгин, В. И. Вернадский и др.[1] Одним из источников дохода являлись благотворительные концерты популярных артистов: К. А. Варламова, Л. В. Собинова, Ф. И. Шаляпина, литературные вечера с участием А. М. Горького, Ф. М. Достоевского.

Начало упорядоченному процессу создания системы **негосударственных** высших учебных заведений, как отмечает В. А. Змеев, положил утвержденный императором Николаем II 3 декабря 1905 года Всеподданнейший доклад министра народного просвещения графа И. И. Толстого, разрешивший открытие **частных курсов** с программой образования выше среднего[2].

Предназначение негосударственной высшей школы виделось правительству в том, чтобы, не обременяя казну, расширить подготовку специалистов для различных отраслей хозяйства, повысить общий образовательный уровень населения России. В одном из постановлений Совета министров за 1916 год отмечалось: «Частная школа прежде всего должна пойти навстречу в удовлетворении потребности в образовании тех групп населения, которые по той или иной причине не могут получить этого удовлетворения от школы правительственной».

Об интересе российской молодежи к негосударственным вузам говорят многие факты, но прежде всего динамика их создания. Так, в 1905–1907 годах в России возникло 36 частных вузов, в 1908–1909 — 13, в 1910–1913 — 13, в 1914–1917 — 12[3].

Наибольшей популярностью в молодежной среде в начале XX века пользовались российские негосударственные вузы университетского типа. В 1917 году их было около 30, причем преобладали женские вузы.

Например, к началу XX века Бестужевские курсы (Санкт-Петербург) превратились в высшее женское учебное заведение с общеобразовательным академическим характером и методами преподавания. В этом вузе было три отделения: историко-фи-

[1] См.: Высшее образование в России. Очерк истории. С. 139–142.

[2] См.: З м е е в В. А. Негосударственное высшее образование в Российской империи // Социально-гуманитарные знания. 2000. № 5. С. 211.

[3] Там же.

лологическое, юридическое и физико-математическое (с химическим курсом). Минимальный срок обучения составлял **четыре** года, однако многие слушательницы увеличивали время пребывания в вузе для освоения дополнительных учебных дисциплин. Плата за слушание лекций составляла 100 рублей в год, тем не менее желающих было достаточно (одновременно обучалось до 1800 человек).

В начале XX века быстрое развитие получило негосударственное высшее коммерческое образование. Сама идея о нем созрела «в недрах купеческих организаций»[1]. Достаточно сказать, что создание Московского коммерческого института в 1906 году стало возможным благодаря деятельности Общества распространения коммерческого образования и группы меценатов во главе с купцом А. С. Вишняковым.

В 1906 году был организован Киевский коммерческий институт, тогда же Коммерческие курсы М. В. Побединского в Петербурге получили статус высшего учебного заведения. Вслед за ними появились Высшие коммерческие курсы в Харькове, а в Петербурге стали функционировать Институт высших коммерческих знаний и Практическая восточная академия при Императорском обществе востоковедения. К 1913 году в России действовало около 20 высших коммерческих учебных заведений. Буржуазия и купечество оказывали этим вузам всестороннюю помощь.

Наиболее крупным являлся Московский коммерческий институт, в котором обучалось более 5 тысяч студентов (мужчин и женщин)[2].

Несмотря на фундаментальные знания, выпускники коммерческих вузов не допускались на государственную службу.

Среди негосударственных вузов России особое место занимал Санкт-Петербургский психоневрологический институт, основателем которого был В. М. Бехтерев.

Большой перечень сложных и часто редких курсов требовал привлечения к занятиям специалистов высшей квалификации.

[1] Техническое и коммерческое образование. 1915. № 4. С. 8.

[2] Змеев В. А. Указ. соч. С. 219.

В разные годы в Психоневрологическом институте читали лекции известные ученые и педагоги: Ф. Д. Батюшков, С. К. Булич, В. А. Вагнер, Н. Е. Введенский, С. А. Венгеров, М. Н. Гернет, Н. А. Гредескул, Н. И. Кареев, П. Ф. Лесгафт, Н. О. Лосский, Д. Н. Овсянико-Куликовский, Э. Л. Радлов, В. Н. Сперанский, Е. В. Тарле, М. П. Чубинский и др. Эти люди превратили вуз в **первый** Институт человека. В Петербург стали приезжать зарубежные специалисты, чтобы ознакомиться с результатами научных исследований.

Крупные ученые стремились к сотрудничеству с вузом нового типа, так как здесь была реальная возможность соединить учебный процесс с научными исследованиями. В 1912 году в Психоневрологическом институте открылся медицинский факультет, где психоневрологов готовили шесть лет. Одно из преимуществ нового факультета состояло в том, что он в своей работе использовал научно-исследовательскую базу ряда медицинских учреждений, в частности Хирургической и нервно-хирургической клиники им. Н. И. Пирогова[1].

Учебно-педагогическая и научно-исследовательская работа Психоневрологического института принесла реальную пользу государству, что предопределило положительное отношение к вузу многих правительственных чиновников. Однако министр народного просвещения Л. А. Кассо считал Психоневрологический институт **слишком независимым** учебным заведением, которое превратилось в один из центров студенческих беспорядков. 25 июня 1914 года Л. А. Кассо предложил Совету министров закрыть институт, но эта идея поддержку у правительства не получила (в вузе обучалось до 8000 студентов, а ежегодный выпуск специалистов составлял около 900 человек).

В 1915 году новый министр народного просвещения П. Н. Игнатьев образовал специальную комиссию для всесторонней проверки Психоневрологического института. Комиссия дала положительную оценку деятельности вуза, но рекомендовала провести его реорганизацию[2].

---

[1] См.: РГИА Ф. 1276. Оп. 3. Д. 801. Л. 67 об.

[2] См.: Змеев В. А. Указ. соч. С. 221–222.

К февралю 1917 года в России устойчиво работали 59 негосударственных вузов. **Вольная школа по численности практически сравнялась с государственной (65).** Однако многие вольные вузы закрывались, не успев развернуться, остальные вели трудную жизнь, похожую на ту, которую проживает большинство российских негосударственных вузов сегодня: отсутствие материальной базы, поддержки общества и государства.

После Великой Октябрьской социалистической революции 1917 года все вольные учебные заведения прекратили свое существование. Частное образование было запрещено.

Таким образом, взгляд в далекое прошлое человечества и историю России позволяет сделать, по крайней мере, два фундаментальных вывода, имеющих принципиальное значение для объяснения и понимания ныне происходящих в России перемен в области образования, а также его будущего.

Вывод первый. **Негосударственное образование — явление в человеческой истории естественное и закономерное**, ибо таковым по своей природе образование является изначально, издревле. Либеральное (свободное, вольное, независимое) образование присутствовало всегда и практически везде, где для этого существовали необходимые социально-экономические и политические условия. Во-первых, это **частная собственность**, порождающая частную предпринимательскую инициативу, которая, если это не запрещено национальными законами, неизбежно проявляет себя и в сфере образования. Во-вторых, это духовные, экономические и политические **свободы**, которые являются предпосылкой возникновения и существования рыночных отношений и конкуренции. Два этих понятия («свобода» и «частная собственность») составляют основу идеологии либерализма, под знаком которой развивалась вся европейская культура Нового времени, в том числе образование.

И сегодня всюду, где обнаруживают себя свобода и частная собственность, мы наблюдаем одновременно два типа образования — государственное и негосударственное. При этом негосударственное образование вовсе не следует рассматривать как некое дополнение, своего рода довесок к государственному обра-

зованию. Это **еще один род** образования, который не может и не должен претендовать на замещение государственного образования, а сосуществует рядом с ним. Негосударственный вуз может составить реальную конкуренцию государственному, более того, выйти вперед в том случае, если государственный вуз замедленно реагирует на запросы рынка.

Вывод второй, являющийся частным следствием из первого: возникновение негосударственных вузов в России (как царской, так и нынешней) — явление не случайное, а естественное и для нормального развития общества, в случае либеральных реформ — неизбежное и необходимое.

Непринятие негосударственного образования значительной частью нынешнего российского общества объясняется не только недостатками и изъянами в деятельности негосударственных вузов, о которых уже говорилось. Эта неприязнь имеет также исторические корни, в ее основе лежат особенности российского менталитета, в котором понятие «государство» тождественно понятию «общество». Еще недавно население страны не допускало мысли о частной собственности и рыночных отношениях; о том, что кроме бесплатного может существовать и платное образование; что владельцем учебного заведения может быть не только государство, но также частное лицо и т. п.

Этому не следует удивляться, если учесть, что в России, начиная со времен Петра I, который осуществил тотальное огосударствление образования, российская педагогика никогда не была свободной. Она всегда была авторитарной: в царские времена ее философию и содержание определяло самодержавие; в советскую пору — коммунистическая идеология. Общественные отношения в области народного образования были прежде всего видом **идеологических отношений**. При этом их назначение состояло не только в трансляции социалистической идеологии, но в значительной мере и в ее производстве. Образование, выполняя экономическую, педагогическую и другие функции, служило и средством навязывания политической идеологии всем участникам образовательного процесса — учителям и ученикам, преподавателям и студентам.

2. Место негосударственных вузов в социуме

Вся история образования в мире есть история борьбы государства за право контролировать деятельность школ и высших учебных заведений, с одной стороны, и борьбы вузов с государством за свою автономию и академические свободы — с другой. А если взглянуть на проблему более широко и глубоко, то она предстанет как борьба социальных идей, за каждой из которых стоит система взглядов на человека, личность, общество и его развитие, государство и его роль в жизни общества.

С древних времен все правители прекрасно понимали, что культура и образование, особенно в государствах с большими территориями, являются могучим средством объединения людей и эффективным орудием управления обществом и государством. «Грек тот, кто говорит по-гречески, кто получил греческое образование», — говорили в Древней Греции.

Фундаментальное значение для определения образовательной политики в теории и ответа на вопрос о месте негосударственных вузов в социуме имеет проблема соотношения понятий «общество» и «государство», а на практике — реальная роль государства в общественной жизни и, наоборот, воздействие общества на государство.

Известно (и об этом уже говорилось), что Платон и другие древнегреческие философы, в частности Аристотель с его знаменитыми трудами о государственном устройстве и воспитании, **отождествляли** общество и государство. Отношения господства — подчинения государству (оно же общество) распространялись ими не только на публичную, но даже на **внутрисемейную** жизнь (мужа и жены, отца и детей). То есть и на вопросы воспитания и обучения. Это были идеи тотального **огосударствления** (обобществления) человека, безусловного приоритета всеобщего и коллективного перед единичным (единственным, уникальным и т. д.).

Через два тысячелетия, в 1651 году, английский философ Г. Гоббс издал свой знаменитый труд «Левиафан»[1], в котором он

[1] Левиафан — ветхозаветное чудовище, которое символизирует у Гоббса государство.

говорил о государстве как величайшем (хоть и насквозь **искусственном**) сооружении, в рамках которого, по его мнению, **только** и возможно существование народа, гражданского общества. Гоббс полагал, что благодаря возникновению государства «соединение многих людей» приобрело значение «общества». **Сращение** общества и государства в его понимании было **практически полным**.

Таким образом, исторически сформировались **два основных типа** государственной политики в области образования, каждая из которых отвечает определенному типу социально-экономического и политического устройства общества.

Тоталитарно-патерналистский вариант образовательной политики соответствует обществам, в которых властвует идеология правящей партии, являющаяся в то же время и государственной идеологией, в которых понятия «общество» и «государство» тождественны.

Вот как, например, рассуждал Гитлер о государстве и образовании: «Государство есть средство к цели. Его собственная цель состоит в сохранении и в дальнейшем развитии коллектива одинаковых в физическом и моральном отношениях человеческих существ. ...Молодой мозг не должен быть обременен вещами, которые ему на 95% не нужны и которые он быстро забывает. ...Сократив учебный план, мы выиграем много свободных учебных часов, и эти часы должны быть посвящены физическим упражнениям, воспитанию характера, воли и силы решимости».

Все это и многое тому подобное Гитлер осуществил. Что из этого вышло — хорошо известно.

Либеральная образовательная политика возникла в XVIII веке в рамках **либеральной** мысли в порядке реализации идеи **построения** гражданского общества. (Сами понятия «гражданское общество», «гражданская община», как известно, существовали издревле.) Сегодня гражданское общество трактуется как: «1) общество, в котором сочетаются **частные и общие** интересы; 2) общество, достигшее **партнерских** отношений с государством, способное поставить государство **под свой контроль**, в котором возможность его членов реализовать свои права и обязанности дополняется способностью государства обеспечить безопасность

общества в целом и отдельных граждан; 3) **общество, контролирующее** не только **государство**, но и богатство страны. В целом гражданское общество можно охарактеризовать как **самоорганизующееся** начало и сосредоточение **негосударственных** отношений»[1].

Гражданское общество охватывает все предприятия, организации и ассоциации, которые существуют вне государства, действуют на основе самофинансирования, самоуправления и в этом смысле независимы от властного центра. Гражданское общество — это общество граждан с высоким социальным статусом, широкими и разнообразными правами и их автономными от государства объединениями, ассоциациями, организациями и т. п., где преобладают не вертикальные (господства и подчинения), а горизонтальные связи (конкуренции и солидарности). В самом нестрогом смысле гражданское общество можно определить как сумму (систему?) всех «негосударственных» идей, мыслей, чувств, добродетелей и действий граждан, способных к самоорганизации и объединившихся ради реализации своих интересов и целей. Еще проще: гражданское общество — это способность граждан самоорганизовываться во имя защиты своих прав, свобод и интересов, если они попираются государством. Гражданское общество выполняет функцию «сцепления» социума, соединения частного и общественного интересов, посредничества между личностью и государством.

Было бы ошибкой представлять государство как силу отрицательную, а гражданское общество — как силу положительную. Есть люди, которые объединяются для достижения не только высоких, но и низких целей. Некоторые объединения гражданского общества выглядят очень плохо и непонятно, сеют смуту и хаос. Организованная преступность находится вне сферы государства. Однако считать ее элементом гражданского общества не захочется никому.

Убежден, что негосударственные образовательные организации, и прежде всего высшие учебные заведения, являются исключительно важными звеньями формирующегося граждан-

[1] См.: Новая философская энциклопедия. М.: Мысль, 2000. Т. 1. С. 549.

ского общества, потому что в нем в качестве главного механизма регуляции общественной жизни выступают ценности и образцы культуры, т. е. прежде всего моральные и правовые идеалы, принципы и нормы, а также воспитанные человеком в себе «простые» гражданские качества (гуманность, порядочность, честность, доверие, ответственность и т. д.). Властные структуры государства играют в этой регуляции хотя и важную, но все же второстепенную роль.

За годы реформ из школ и вузов изжили воспитательную функцию и общественную жизнь. Но именно здесь закладываются навыки самоуправления, осознание общественных интересов, обретаются гражданские добродетели. Поработав старостой, членом студсовета, редактором стенгазеты и т. п., молодой человек получает первые навыки гражданского поведения. Ответственная гражданская позиция закладывается еще в школе. Хорошо известна пословица: «Чего не выучил Ванюша, того не будет знать Иван».

Задача образования — привнести в сознание новых поколений российских граждан понимание, что возникновение гражданского общества предопределено разграничением прав человека, которые обеспечиваются этим обществом, и прав гражданина, которые гарантирует государство. Само название «гражданин» в свое время звучало как синоним независимости, достоинства, самоуважения личности. Оно противопоставлялось всевозможным сословным и кастовым преимуществам как высшая нравственная добродетель, как вызов власть имущим со стороны тех, кто был поражен в правах и свободах, как протест против неравенства и угнетения. Слово «гражданин» звучало как призыв к исполнению долга служению народу и Отечеству. «Поэтом можешь ты не быть, но гражданином быть обязан», — писал Н. А. Некрасов.

Спящий социум не может стать гражданским обществом. Для его построения мало лишь прагматических экономических интересов. Гражданское и правовое сознание каждое новое поколение людей обретает заново. Оно — плод обучения и воспитания.

Можно ли в этом смысле противопоставлять государственное и негосударственное образование, мысля негосударственные вузы, например, как фактор гражданского общества, смысл которого

в том, чтобы быть оппонентом государству, в частности государственным вузам? В принципе, конечно, нет. Можно даже сказать — ни в коем случае. При условии, если все-таки государство и его структуры не переходят грань допустимого, как это случается в России сплошь и рядом.

Между тем для социальной справедливости в обществе знаний и информации решающее значение приобретает свобода выбора и равенство шансов. В рамках реализации общественного проекта, которым занято ныне государство, важно обеспечить для как можно большего количества людей возможность реализовать свои социальные, культурные и экономические способности, поощряя их, создавая для этого политические и правовые предпосылки. Как говорил Гёте, лучшим является то правительство, «которое учит нас править самими собой». Поощрять и требовать — такой подход должно бы демонстрировать ныне наше государство в отношении гражданского общества.

Если на Западе общественная организация обусловила государственный строй, то в России именно государство издревле и поныне определяет, каким быть гражданскому обществу. Если развитие страны будет продолжаться в том же духе, если население и далее будет отторгать ценности гражданского общества, т. е. не думать о своих правах, свободе, самоуправлении, не будет бороться за них, то в будущем нашему народу ждать ничего хорошего не следует. Демократия есть не что иное, как постоянная борьба граждан за свои права и свободы, за партнерские отношения с властью, за честное и эффективное государство, которое служит народу, но никак не наоборот.

Таким образом, если государство и органы управления образованием будут понимать гражданское воспитание лишь как воспроизводство чисто государственнического мышления, государственнической культуры, то в этом случае негосударственные вузы должны оппонировать госорганам управления образованием.

Либеральная образовательная политика имеет своей целью реализацию права каждого человека на свободное от идеологических и политических предпочтений образование и свободного выбора его форм и видов как при поддержке государства, так и за

счет собственных средств[1]. Либеральное образование предполагает воспитание личности, свободного человека, обладающего такими качествами, как добродетель, увлечение искусствами, стремление к поиску истины, честь, совесть и т. п. Эти идеи восходят к древнегреческой традиции подхода к образованию как к воспитанию (физическому, духовному, нравственному), которая не связывалась с подготовкой к профессиональной карьере, как это происходит сейчас. Хотя уже Платон[2], а затем Аристотель в «Политике»[3] указывают на **двойственный характер разума**, формирующегося как с практической, так и теоретической направленностью.

Есть люди, которых бесполезно тянуть к высоким знаниям и в науку, зато они способны быстро освоить ремесло и быть хорошими специалистами. Есть люди с совершенно иным интеллектом и складом ума, души и характера, которые созданы для творчества, невозможного без свободы и широкого кругозора.

В сущности, этот момент можно считать разделением образования на два вида — либеральное (высококачественное, фундаментальное, элитное) и узкоспециализированное профессиональное (массовое). Логика развития человечества привела к тому, что в количественном отношении, особенно в XX столетии, стало доминировать узкоспециальное профессиональное — массовое образование. Надо сказать, что это приобрело определенную классовую окраску, поскольку массовое профессиональное образование заведомо ограничивает развитие потенциала обучаемого,

[1] Революция в размежевании теоретического содержания понятий «общество» и «государство», а вместе с этим и нового понимания роли образования произошла с выходом трудов А. Смита и Д. Юма.

Д. Юм (1711–1776) утверждал, что **без**государственное состояние дел в обществе не просто «естественно» — в смысле его природной изначальности, — но и «нормально» (Юм Д. Соч. М., 1996. Т. 1. С. 699).

А. Смит (1723–1790) считал, что область труда и трудового взаимодействия частных лиц — это сфера общества в узком смысле, где люди поступают на свой страх и риск, подчиняясь законам «естественной свободы», не нуждающейся в их дополнительном регулировании на основе «писаных законов», издаваемых государством. Эта область, по его мнению, является сферой гражданского, а не политического общества.

[2] См.: Платон. Диалоги. М.: Мысль, 1986. С. 346, 341.

[3] См.: Аристотель. Политика // Соч. М.: Мысль, 1983. Т. 4. С. 617.

подразумевает узкоспециализированное, фрагментарное образование в направлении строго определенных государственным стандартом знаний, навыков и умений. Развитие индивидуальности не достигается, потому что такая цель и не предполагается.

Вопрос о соотношении общества и государства как в теоретическом, так и практическом плане все еще остается открытым. Отсюда и два экономических и, если хотите, политических подхода в отношении государственного и негосударственного образования.

Либералы, как уже говорилось, рассматривают основные проблемы образования с позиций **свободного предпринимательства**. Они считают, что в центре экономической системы, которая существует для удовлетворения запросов индивидуума, должен находиться «потребительский» выбор. При таких условиях государству отводится роль лишь гаранта соблюдения участниками свободной конкуренции установленных правил взаимодействия, и оно может вмешиваться в процесс только тогда, когда в нем появляются факторы, препятствующие функционированию свободного рыночного механизма.

Известный американский неоклассик либерализма М. Фридмен в своей книге «Капитализм и свобода» настаивает на необходимости до минимума сократить государственные субсидии на образование: «Количество денег, истраченных на образование, увеличивается стремительными темпами, куда быстрее, чем национальный доход. Государство не в состоянии нести эти все увеличивающиеся расходы; их надо переложить на родителей, которые будут экономны и осмотрительны, решая вопрос, на что тратить деньги, и поэтому не станут определять своих детей на „бесперспективные“ для них направления учебы» [1].

Наиболее воинственно настроенные неолибералы на Западе хотели бы вообще ликвидировать государственные высшие учебные заведения, осуществить их тотальную приватизацию. Но такие установки остаются преимущественно в рамках партийных предвыборных программ и деклараций. Правительства западных стран, какие бы политические партии или группировки в них ни прева-

[1] Friedman M. Capitalism and Freedom. Chicago, 1982. P. 97.

лировали, видят в этом вопросе границы, которые нельзя переступать. Они не идут на демонтаж государственной системы образования, сохраняя негосударственные (частные) учебные заведения.

При этом сторонники либерального направления в западной экономике резко критикуют государство за то, что оно **унифицирует** учреждения образования и программы обучения, чем значительно сокращает возможности потребителя в выборе предоставляемых ему образовательных услуг. В результате следования **единым** учебным планам и программам, государственным образовательным **стандартам** происходит «подгонка» всех учащихся под один шаблон.

Кроме того, вмешиваясь в сферу образования, государство, по их мнению, нарушает принцип социальной справедливости. Так, например, за образование нередко платят одни люди (налогоплательщики), а получают образовательные услуги совсем другие. Например, в семье нет детей, но она платит налоги, из которых государство финансирует образование. Или: ребенок учится в платном вузе, а налог с его родителей взимают как со всех. Таким людям, по существу, приходится платить дважды.

Активная позиция государства, по мнению неоклассиков, негативно сказывается и на экономике образования. Вмешательство государства ограничивает частную инициативу, подавляет стимулы к конкурентной борьбе производителей образовательных услуг, т. е. в конечном счете препятствует саморазвитию образовательных учреждений. Государственное финансирование, считают они, нарушает принципы рыночного ценообразования, что также не идет на пользу отрасли и обществу в целом.

Представители второго — **кейнсианского направления** в экономической науке исходят из предположения, что государство является выразителем интересов всех членов общества и потому имеет веские причины вмешательства в экономику вообще, в частности в сферу образования. Они полагают, что индивидуум не всегда адекватно оценивает свои подлинные интересы и очень часто в погоне за сиюминутной выгодой жертвует ими. Отдельный человек, считают кейнсианцы, может совершенно не понимать своей личной заинтересованности в удовлетворении общественных интересов. Поэтому представители кейнсианства выступают за ак-

тивное участие государства в регулировании финансово-экономических отношений в образовании.

В частности, принимая во внимание то обстоятельство, что образование как производственный процесс требует известного минимума затрат и их определенного структурирования, без чего оно становится неэффективным, экономисты с кейнсианскими убеждениями указывают на невозможность гарантированного обеспечения указанных условий в масштабах всей системы при полной свободе рынка образовательных услуг. Безусловное соблюдение этих требований, по их мнению, возможно только благодаря вмешательству государства.

Правда в этом есть. Ведь отдельным человеком движут его личные интересы, часто они не имеют долговременного характера. Получение образования — одна из задач такого рода. Если в момент решения вопроса о том, куда пойти учиться, например, существует высокий спрос на юристов или менеджеров и их работа хорошо оплачивается, то человек стремится получить именно эту профессию. Проблема в том, что, следуя этой же логике, поступают сотни тысяч людей. В итоге происходит перепроизводство работников по данной специальности, им не находится работы, зато «вдруг» обнаруживается дефицит специалистов других профилей: перепроизводство «технарей» и недопроизводство «гуманитариев»; излишество людей со средним специальным образованием и нехватка специалистов высшей квалификации или наоборот, как сегодня в России.

Иными словами, отдавать дело образования только «невидимой руке» рынка крайне рискованно. Определить количество и качество образования, необходимого данному обществу на конкретном этапе его исторического развития, государство может гораздо лучше. Механизм финансирования, основанный на принципах свободного выбора образовательных услуг отдельными личностями, приводит к деформации системы образования и недополучению обществом необходимого ему уровня этих услуг. Исключить угрозу такой ситуации может только государственное регулирование и, в частности, участие государства в распределении ресурсов, направляемых обществом на цели развития данной отрасли социально-культурной сферы.

Кейнсианская идеология господствовала в экономике вообще и экономике образования в частности со второй половины 30-х годов до конца 70-х годов прошлого столетия. Затем началось бурное наступление обновленного, неоклассического либерализма, и это многое изменило в западном образовании.

И все же сегодня в мире нет ни одной страны, где бы в чистом виде проводилась либо кейнсианская, либо неолиберальная политика. В практической деятельности все страны с рыночной системой хозяйствования имеют смешанную экономику и смешанные типы образования, сочетающие элементы двух этих альтернативных теоретических школ. Все дело в акцентах. «Больше государства», «меньше государства» — только в этом и состоит разница в развитых странах, на которые ныне ориентируется Россия. Существует хрупкий **баланс рынка и государственного влияния** на экономику, в том числе и в сфере образования.

Мысль о необходимости избавиться от определения «негосударственные» (т. е. от своего собственного имени) приходит в голову некоторым от чувства тревоги и отчаяния, вызванного прежде всего неопределенностью места вузов этого рода в социальном пространстве. У каждого государственного вуза при всей их огромной совокупности это место определенно и недвусмысленно: их создает государство, наделяет имуществом (помещениями и оборудованием), финансирует государство, их «хозяин» — государство.

Вузы нового типа определяются не менее внятно: негосударственные. Для человека, основой всей конструкции мышления которого является тезис «государство — это наше все», такое определение невыносимо. Единичное хочет приложиться к множеству, часть — к целому, слабое — к сильному. К какому «целому», «сильному»?

Российский менталитет исторически сформировался так, что сильным покажется только государство, которое во все времена символизировало могущество страны, было инициатором и субъектом социальных реформ и развития. Синдром государственничества, верноподданничества живет в сознании подавляющего большинства населения России, несмотря на горький опыт миллионов пострадавших от диктата и насилия государства как в советскую эпоху, так и в ходе нынешних трансформаций.

Одна из главных бед России состоит в том, что столетиями народ жил в условиях отсутствия свободы, возможностей для проявления собственной инициативы и самоорганизации. Вопрос о правах человека встал лишь в конце XX века. В этом специфика нашей страны. Дарующее государство приучило людей к тому, что все блага и милости исходят свыше, от государства, вокруг которого был создан ореол сакральности. Вершины власти мыслились как вершины ума и добродетелей. Подобный вариант развития взаимоотношений общества и государства привел к тому положению, которое еще П. Струве определил как антиобщественность государства и антигосударственность общества.

Сегодня положение дел, конечно, иное. Можно спорить о том, какое в нынешней России гражданское общество — сильное или слабое. Важно главное: гражданское общество в нашей стране существует. Это и есть то социальное — негосударственное — пространство, в которое в качестве одного из его элементов входят все негосударственные образовательные и научные учреждения, в том числе негосударственные вузы, их союзы и ассоциации. **Это и есть их основное место в социуме.**

Если негосударственные вузы осознают, что их место в гражданском обществе, то они могут сыграть важную роль в его развитии. Во-первых, потому что в них сосредоточен значительный интеллектуальный потенциал. Во-вторых, потому что они выполняют просветительскую функцию и станут осуществлять ее с еще большим усердием, поняв, что это отвечает их коренным интересам. В-третьих, они располагают гораздо большими, чем госвузы, финансовыми возможностями для организации такого рода работы. В-четвертых, могут включить в общественную работу сотни тысяч студентов, обучающихся в этих вузах.

Есть основания думать, что работа по созданию в России гражданского общества набирает темпы. Хорошим знаком надо считать выступление президента РФ В. В. Путина на Гражданском форуме, где он сказал: «Вряд ли кто-то обладает готовым „рецептом“ взращивания гражданского общества, но перед властью в целом может стоять только одна задача — формировать максимально благоприятный климат для его развития... Без действительно партнерских отношений между государством и

обществом не может быть ни сильного государства, ни процветающего благополучного общества: здесь нужен диалог на равных. И мы осознаем, что эффективность этого диалога в значительной степени зависит от нас — от представителей власти, от власти в целом. В этой связи мы готовы пойти на необходимые организационные и, если потребуется, законодательные меры, готовы обеспечить эффективную обратную связь общества с госаппаратом. Во всяком случае, мы попробуем это сделать. Мы готовы внимательно слушать и слышать то, что вы предлагаете. И полагаю, что именно сейчас, когда для России и ее граждан наступило время действительно больших возможностей, такое сотрудничество может стать очень продуктивным; оно нужно нашему государству»[1].

В Послании Федеральному Собранию РФ в мае 2004 года В. В. Путин говорил: «Чтобы стимулировать дальнейший рост институтов гражданского общества, не нужно ничего изобретать. И наш собственный, и мировой опыт уже доказал продуктивность целого ряда подходов. Так, необходимо постепенно передавать **негосударственному сектору** функции, которые государство не должно или не способно эффективно выполнять.

Имеет также смысл использовать и накопленный в ряде регионов России опыт работы общественных палат. Такие постоянно действующие **негосударственные организации** могут обеспечивать независимую экспертизу важнейших нормативных актов. Актов, непосредственно затрагивающих интересы граждан»[2].

3. Смысл негосударственного образования

«Ну, хорошо, — скажет читатель. — Согласимся с тем, что в качестве глубинных причин возникновения негосударственного образования лежит частная собственность и свобода на предпринимательскую деятельность.

[1] Российская газета. 2001. 21 ноября.

[2] Там же. 2004. 27 мая. С. 4.

Пусть будет так: гражданское общество — это место „проживания“ негосударственного образования. И все-таки разве нельзя обойтись без него? Что особого случится, если взять да и запретить? Жили же без него...» Итак, для чего необходимо негосударственное образование? В чем заключается назначение, глубинный смысл его существования?

Эти вопросы волнуют и самих работников негосударственных вузов, которые высказывают по этому поводу различные мнения.

Авторы упоминавшейся Концепции развития негосударственного образования в России, подготовленной в начале 90-х годов под руководством депутата ГД РФ Л. В. Бабух, считают, что негосударственное образование возникает как **альтернативное**, как своеобразное **отрицание** государственной образовательной системы, не способной решать большое число проблем[1].

А. П. Березовский и В. М. Борисов также полагают, что «зарождение негосударственного образования в России означало переход от безальтернативного образования к **альтернативному, поисковому**, обеспечивающему „зону ближайшего развития“ целостной образовательной системы страны. Исходно негосударственная школа брала на себя функции оперативной апробации **новых моделей** образования»[2].

Итак, смысл негосударственных вузов видится данным авторам в том, чтобы искать, находить и апробировать новые модели образования, которые со временем могли бы заменить существовавшую доселе (государственную) систему образования («alter» *(лат.)* — «одно из двух», «либо — либо»).

Заявление в высшей мере амбициозное. Я бы объяснил его только тем, что в начале 90-х годов идеей альтернативности были заполнены все сферы жизни: на глазах рушились идеология социализма, социалистическая экономика и прежняя политическая система, все составлявшие их социальные институты; их тут же замещала идеология либерализма, нарождались новые рыночные механизмы хозяйствования и новые предприятия и организации,

[1] См.: Концепция развития негосударственного образования в России (проект). М., 1994. Фонд Межд. педагогич. акад. Ед. хр. № 13. С. 9.

[2] Березовский А. П., Борисов В. М. Негосударственная высшая школа России. С. 74.

основанные на базе частной собственности и на частной инициативе. Перемены не могли не затронуть образование, и прежде всего его содержание, формы и методы.

Возможно, некоторые из организаторов негосударственных вузов, начинавших свою деятельность с нуля, искренне полагали, что они в состоянии создать такие учебные заведения, которые и в самом деле будут способны заменить традиционный тип высшей школы. На деле оказалось, что все разговоры об альтернативности, поисковом характере, новых моделях, «образовании XXI века» сплошь и рядом пустой звук.

Проблема альтернативности в образовании существует, давно и хорошо известна. Негосударственные вузы в определенной мере могут способствовать ее решению, о чем будет сказано ниже. Однако сама идея альтернативности, которую стали эксплуатировать (в основном в рекламных целях) первые организаторы негосударственных вузов, была ошибочной. И не только с точки зрения тактики, ибо вызвала иронию и раздражение в традиционном образовательном сообществе.

Альтернативность свойственна образованию как социальному институту имманентно, т. е. живет в нем самом, внутри его. Мысль рождается из мысли. Новое знание из знания о неЗнании. В конечном счете все представления о том, что кто-то со стороны, извне может перестроить старое или создать новое образование, наивны. Образование несет в самом себе и консервант, и новаторскую закваску. Дело прежде всего во внешних условиях, мотивах и стимулах, которые либо консервируют определенное содержание, сложившиеся формы и методы обучения, либо побуждают к переменам.

В. Н. Вениаминов считает, что в федеральной системе образования негосударственные вузы «играют роль **экспериментальной лаборатории**... на этапе перехода к новым, непривычным условиям рыночных отношений»[1], являются «своеобразными **аналогами** предприятий среднего и малого бизнеса в экономике»[2].

[1] Вениаминов В. Н. Негосударственные вузы накануне демографического кризиса в России // Известия Международной академии наук высшей школы. 2001. № 2. С. 64.

[2] Вениаминов В. Н. Государственные и негосударственные вузы XXI века: дизъюнкция и конъюнкция // Вестник Международной академии высшей школы. 1997. № 2. С. 26.

Довольно странный взгляд на негосударственное образование был присущ некоторым представителям государства. Так, на заседании итоговой коллегии Министерства общего и профессионального образования РФ В. Г. Кинелев (бывший глава этого ведомства) изложил в 1996 году свое представление о системе высшего образования, включающей негосударственные вузы. По его мнению, «модель российской системы высшего образования можно образно представить в виде **мощного ядра** государственных вузов, **окруженного тонкой, но динамичной оболочкой негосударственных высших учебных заведений**, которые в силу своей специфики будут **определять вектор** перспективных направлений для государственных вузов, а последние, в свою очередь, — инициировать повышение качества подготовки в негосударственных»[1].

Мне кажется, что названные авторы изначально исходят из некорректных представлений о смысле и назначении негосударственных вузов. Отсюда и весьма странные выводы. Между тем, как представляется, все довольно просто: в первом и главном своем назначении негосударственный вуз — это **всего лишь и только вуз**, высшее профессиональное учебное заведение. Вуз же создается для того, чтобы осуществлять образовательную деятельность, смысл и содержание которой определены законом и уставом данного вуза. Брать на себя роль «поисковой» или «экспериментальной» лаборатории, как бывает в разного рода НИИ и на заводах, где только моделируют, но ничего не производят, начинают, но

[1] Региональная политика РФ в области образования. Вып. IX. Саранск, 1997. С. 286. Эту экзотическую «теорию» подхватил председатель АНВУЗ В. А. Зернов. Он также считает, что смысл и назначение негосударственного сектора в общей системе высшего образования страны — быть в «качестве более гибкой оболочки мощного государственного ядра» (см.: Гуманизация образования. 2003. № 2. С. 33). В журнале «Платное образование» он пишет: «Сегодня его (высшего образования. — *И. И.*) ядро — государственные вузы, а гибкая оболочка этого ядра — более быстро реагирующий на изменение социально-политических условий в стране негосударственный сектор» (Платное образование. 2003. № 11. С. 27).

«Оболочка — слой, который обтягивает, покрывает снаружи что-либо» (Комплексный словарь русского языка. С. 553). Надо обладать очень буйной фантазией, чтобы представить, каким это образом 570 существующих ныне негосударственных вузов и обучающийся в них 1 млн студентов «обтягивают» 625 государственных вузов с численностью почти в 4,5 млн студентов.

никогда не заканчивают, — такую роль ни отдельно взятый вуз, ни тем более группа или совокупность вузов взять на себя не имеют права, будь они государственными или негосударственными. За всеми этими излишне амбициозными заявлениями и словами («поисковый», «альтернативный», «новый», «экспериментальный» и т. п.) скрывается простой смысл, который выражается словами «совершенствование деятельности», «повышение качества обучения», «улучшение воспитания, научной работы» и т. п. И это обязан делать любой вуз — как государственный, так и негосударственный.

Однако одни это делают, другие — имитируют; одни делают хорошо, другие — хуже. Поэтому идти на широкие обобщения и присваивать всей совокупности негосударственных вузов определения «гибкая оболочка», «экспериментальная площадка», «неклассическое образование» абсолютно неправомерно. Равно как нельзя использовать этот подход и к государственным вузам. Речь может идти только об адресных определениях. О каком «поисковом» характере деятельности негосударственных вузов можно вести речь, если в подавляющем большинстве из них научно-исследовательская работа еле теплится, а то и не ведется вовсе?

Другое дело, что у негосударственных вузов в силу объективных причин гораздо больше степень свободы, они мобильней, маневренней, постоянно находятся в ситуации выживания (ибо это структуры самофинансируемые), и это вынуждает их руководство постоянно напрягать мысль, искать лучших, оптимальных решений возникающих проблем. Так должно быть по логике вещей. Так чаще всего и происходит. Но на что направлена «напряженная» мысль — вот главный вопрос.

В свое время некоторые «новаторы» выступали за свободное посещение лекций («как в США»), а на самом деле были не в состоянии наладить контроль. Говорили о борьбе с «гипертрофированной ролью преподавателей», а в действительности экономили на статье расходов «зарплата». Заявляли о необходимости «учить учиться», о возрастании роли самостоятельной работы, раз в неделю читали лекции в кинозалах с числом мест на 800–1000 человек. Делали это под лозунгом новаций, а на самом деле за этим

стояло отсутствие у вуза необходимых аудиторных площадей, а во многих случаях — корысть, элементарная жадность.

А. П. Березовский, В. М. Борисов в их упоминавшейся уже работе описывают «новую» «неклассическую» модель образования, которую внедрял в первые годы своего существования Московский экстерный университет (МЭГУ). Главная идея новой системы образования — создание условий, при которых студент **сам усваивает** не только информацию о предмете, но и учится **сам добывать** истину, развивать свои творческие способности, **формировать себя** как личность[1]. В первый год обучения на 2000 студентов приходилось 23 преподавателя. Такой подход, как отмечают А. П. Березовский и В. М. Борисов, «в наибольшей мере отвечает настроениям, которые были характерны многим инициаторам негосударственного образования»[2]. Что это за «новаторство»?

В 1997 году ко мне обратились с просьбой о переводе в наш вуз четверо студентов-третьекурсников МЭГУ. Я ознакомился с их зачетками: сплошь зачеты и ни одного экзамена. «Нас не учат. Мы никому не нужны», — сказали студенты. Мне было их очень жаль, но они получили отказ.

На мой взгляд, разговор о смысле и назначении негосударственного, в том числе высшего, образования следует вести в двух плоскостях: с точки зрения настоящего, сущего и с точки зрения будущего, должного.

О роли негосударственных вузов в нынешней России

Фундаментальной установкой, имеющей методологическое значение для понимания роли негосударственных вузов в нынешней России, является новый — рыночный — тип хозяйствования. О том, что экономика в стране рыночная, не сомневается уже никто. О том, что экономика и образование взаимосвязаны и взаимозависимы, знают все. Никто не подвергает сомнению понятия «рынок товаров», «рынок услуг», «рынок труда».

[1] См. также: Вузовские вести. 1996. № 6. С. 9.

[2] Березовский А. П., Борисов В. М. Негосударственная высшая школа России. С. 76.

Однако термин «рынок образовательных услуг», представление об образовательной деятельности как предпринимательской у многих вызывает яростное отторжение. Парадоксально, но факт: немало людей, в том числе весьма образованных, веруют в то, что законы рынка распространяются только на область экономики, а остальные сферы (например, социальная, а в ней — образование) могут и далее жить по каким-то иным установлениям. Иногда мне кажется, что даже некоторые ректоры госвузов все еще надеются на то, что вот-вот государство начнет финансировать образование с той же щедростью, которую проявляла советская власть в свои лучшие годы. «Шаг вперед, два шага назад» — и мы в светлом будущем, которое имеет в их воображении лик прошлого. Но этого уже не будет никогда.

Рыночная экономика — это реальность, игнорировать которую невозможно. Если принять во внимание, что система образования, и прежде всего высшего профессионального, теснейшим образом вплетена в сеть общественных, в частности экономических, отношений, то необходимо признать, что рынок образовательных услуг в России не может не существовать, что он уже объективно существует. Плохой, хороший — другой вопрос.

Есть немало обстоятельств, которые препятствуют более быстрому его становлению, но несомненно, что он будет развиваться: сегодня и далее вся система общественных отношений (а не только экономические) находится под воздействием объективного экономического закона стоимости, «регулирующего связи между товаропроизводителями, распределение и стимулирование общественного труда в условиях **товарно-денежных** отношений, согласно которому производство и обмен товарами осуществляются на основе их **стоимости**, величина которой измеряется общественно необходимыми затратами труда, уровнем **спроса и предложения**»[1].

Рыночная экономика — это глобальный потребитель и заказчик образовательных услуг. Рыночная экономика и рынок образовательных услуг — взаимосвязанные и **саморегулирующиеся** системы. При этом рынок образовательных услуг действует по за-

[1] Большой экономический словарь. М., 1999. С. 257.

конам **обратной связи**, чутко реагируя на **запросы** рыночной экономики.

Способность негосударственных вузов мгновенно откликаться на конъюнктуру рынка — это их первое и самое важное преимущество перед госвузами. Именно это качество позволило негосударственным вузам в первые годы реформ оперативно среагировать на огромный спрос на специалистов в области социально-гуманитарных знаний — экономистов, финансистов, юристов, управленцев, психологов и многих других, чего не смогли сделать государственные вузы. Именно это достоинство прежде всего позволило возникнуть и быстро сформироваться негосударственному сектору высшего образования, который начал оказывать **платные** услуги на **договорных** основах с их потребителями. С этого момента следует вести отсчет времени появления в России реального **рынка** образовательных услуг.

Понимание образования как рыночной услуги побуждает их учредителей заботиться о приближении этих услуг к месту жительства обучающихся: создавать вузы и филиалы в наиболее густонаселенных пунктах, развивать дистанционные формы, организовывать занятия в наиболее удобное время дня и недели для работающих студентов и т. п.

Не стоит забывать, что основная часть наиболее крепких ныне негосударственных вузов возникла в ту пору, когда резко сократилось финансирование государственных вузов и зарплата преподавателей. Появление негосударственных вузов означало создание десятков тысяч новых рабочих мест с заработной платой в несколько раз более высокой, чем в госвузах. Кроме того, значительная (и лучшая) часть преподавателей госвузов получила возможность подрабатывать, что во многом способствовало сохранению профессорско-преподавательского корпуса страны.

Возникнув изначально как **подлинно рыночные структуры**, негосударственные вузы оказались первопроходцами и **в этом смысле** (тут я согласен с В. Н. Вениаминовым) — стали экспериментальной площадкой. Однако я не уверен, что их опыт был востребован госвузами: практически одновременно и им было разрешено оказывать платные услуги. Кроме того, многие госвузы

выступили учредителями негосударственных вузов. Одним словом, у них есть собственный опыт присутствия на рынке.

Рынок буквально взвинтил **ценность образования** в глазах молодежи и трудоспособного населения. Если в 1992/1993 учебном году в госвузы было принято 520 тыс. человек, то в 2002/2003 учебном году — 1 млн 300 тыс. человек, т. е. в 2,3 раза больше. При этом количество госбюджетных (бесплатных) мест значительно сократилось, и прием увеличивался за счет «платных» студентов. Если в 1992 году в государственных вузах было 2638 тыс. студентов, то в 2002 году — 5229 тыс., т. е. вдвое больше[1].

Государственные вузы, которые выживали в основном за счет внебюджетных средств, изо всех сил пытались перехватить абитуриентов у негосударственных вузов. Однако, несмотря на явные преимущества (аудиторный фонд, льготы на коммунальные платежи, налоги и т. п.) и даже на демпинговые цены за обучение[2] (речь в данном случае о провинциальных вузах), им это не удалось: с каждым годом росло количество негосударственных вузов и численность обучающихся в них студентов. Если в 1993 году в стране было 78 негосударственных вузов, то в 2003 году — 570. По официальным данным, в 1994/1995 учебных годах в негосударственных вузах обучалось 110 тыс. студентов, в 2002/2003 учебных годах — 719 тыс.[3] На самом деле, я считаю, более 1 млн.

Как объяснить этот феномен? Ведь рост количества негосударственных вузов и численности обучающихся в них студентов происходил на фоне беспрестанных попыток со всех сторон дискредитировать этот вид образования.

Соблазнительно сказать: негосударственные вузы работали хорошо и все лучше, а государственные — все хуже. В некоторых случаях это будет справедливо, но и здесь широкие обобщения будут совершенно неоправданными. Основная часть объяснений, на мой взгляд, связана с тем, что небывалый взлет интереса к выс-

[1] Образование в Российской Федерации: Стат. сборник. М., 2003. С. 168, 170.

[2] Плата за семестр в госвузе в 1998 году составляла 4748 рублей, в 2000 году — 7033 рубля, в 2001 году — 8535 рублей. (Там же. С. 56.)

[3] Там же. С. 161.

шему образованию произошел за счет той части выпускников школ, которые в прежние времена и не собирались получать высшее образование. Эту часть молодых людей, которые еле-еле закончили школу, вовсе не обуяла любознательность и страсть к знаниям. К поступлению в вузы их подтолкнула жестокая необходимость. Часто говорят, что прежде всего — это возможность избежать призыва в армию. Не стану спорить: этот мотив присутствует.

Однако есть еще один момент для нашего разговора, главный — рынок труда требовал (и с каждым годом все больше) прежде всего квалифицированных работников с высшим специальным образованием. Именно они быстро находили работу, получали более высокую зарплату, быстрее продвигались по службе. Стало ясно и другое: частный предприниматель не возьмет плохого работника по телефонному звонку «сверху» или по дружбе, а если и пойдет на это, то постарается от него избавиться при первом случае. Плохой работник — это потеря прибыли.

В условиях, когда каждый молодой человек понимает, что он неизбежно окажется на рынке труда, ему в голову приходит мысль о том, как повысить свою «товарную стоимость», чтобы продать себя подороже. И оказывается, что единственный способ для этого — получить высшее образование. Шансов поступить на бесплатное отделение в государственный вуз (тем более престижный) на конкурсной основе у этой категории выпускников школ не было и нет. Остается одно: заплатить за образование.

Решение, в какой вуз пойти учиться — в государственный или негосударственный, во многих случаях принимается в пользу госвузов: срабатывают сложившиеся стереотипы. И тем не менее каждый шестой выпускник школ предпочитает негосударственный вуз. В 2002/2003 учебном году в госвузы было принято 1 млн 300 тыс. человек, в негосударственные — 204 тыс. человек. Причем количество предпочитающих негосударственные вузы год от года увеличивается[1].

Данную тенденцию пытаются объяснить тем, что в негосударственных вузах якобы занижены цены. Это правда, если гово-

[1] Образование в Российской Федерации. С. 176–177.

рить о московских вузах, где обучение в МГУ им. М. В. Ломоносова на платном отделении составляет 180 тыс. рублей в год, в МГИМО — 190 тыс. рублей, в Финансовой академии при Правительстве РФ — 160 тыс. рублей и т. п. Таких цен ни в одном негосударственном вузе Москвы нет: они ниже как минимум вдвое, втрое, а то и вчетверо. Скажем, самая низкая цена обучения в нашем университете (осуществляющем ценовую политику, нацеленную на максимальную доступность обучения при максимально достижимом качестве образования) на факультете социальной работы — 35 тыс. рублей и на факультете культурологии — 43 тыс. рублей, а самая высокая — на факультете рекламы — 77 тыс. рублей и факультете международных отношений — 89 тыс. рублей в год.

Однако такое положение дел, вероятно, только в Москве. В других регионах страны ситуация обратная: некоторые государственные вузы устанавливают неоправданно заниженные цены на обучение, дабы пополнить свой бюджет. Во всяком случае, официальные данные говорят именно об этом. Стоимость услуг высших учебных заведений за семестр в среднем по стране на конец года составляла: в 1998 году — 4748 рублей в государственных вузах и 5948 рублей — в негосударственных, в 1999 году — 6172 рубля и 7673 рубля, в 2000 году — 7334 рубля и 8311 рублей, в 2001 году — 8535 рублей и 9530 рублей соответственно[1].

Почему же все-таки многие молодые люди (в большинстве случаев по совету родителей) отдают предпочтение негосударственным вузам? На мой взгляд, существуют два обстоятельства.

Первое обстоятельство. В негосударственном вузе в силу того, что это структура по своей сути исходно рыночная, студент становится не только объектом образования, но и его деятельным **субъектом** как заказчик, **потребитель** образовательной услуги, за которую он платит вузу деньги. Он хочет получить образование ради **личной выгоды**: ради карьеры, хорошей зарплаты, достойного социального статуса в будущем. Плата за обучение — это инвестиция в будущее. Как потребитель и инвестор, студент имеет **право** влиять на образовательный процесс. В сути своей, пятилет-

[1] Образование в Российской Федерации. С. 56.

нее образование — это производственно-технологический процесс, который завершается выпуском «продукции» определенного качества, которая на рынке труда выступает уже в качестве **«товара»** [1]. Интересы потребителя не могут быть проигнорированы вузом. Понимание этого и своих прав привлекательно для каждого, кто действительно пришел учиться, значит, знает, что он хочет получить в вузе.

Как производитель образовательных услуг, негосударственный вуз в свою очередь крайне заинтересован в том, чтобы студент получил то образование, ради которого он пришел именно в это учебное заведение. Поэтому-то студент ставится в центр образовательного процесса. Вуз стремится всемерно учитывать интересы и запросы мотивированных на образование студентов. В таком подходе меньше всего альтруизма, романтизма, идеализма. На первом месте стоит корысть: студент — это реальные деньги. Нет студента — нет денег, а значит, нет вуза. Вуз вынужден исповедовать стратегию образовательного процесса, в центре которого находится студент, ибо любая иная ведет к банкротству.

Материальный, экономический момент нельзя абсолютизировать, принося в жертву ему педагогический процесс. Но нельзя не понимать, что финансовый императив присутствует при принятии любых решений, касающихся развития вуза в целом или судьбы отдельного студента.

В негосударственном вузе со студентом «возятся». В этом заключается одно из коренных отличий негосударственного (самофинансируемого) образования от государственного, существующего (даже если наполовину) за счет финансирования из госбюджета. И даже ныне, когда госвузы недофинансируются на

[1] Издревле и поныне широко распространено понимание образования как **общественного блага**, его полезности для общества, государства, всех и каждого, ибо растет их интеллектуальный, творческий потенциал, возможности для прогресса. В этом смысле образование должно быть всем доступным и бесплатным. Однако сегодня образование рассматривается и как **личное** благо, как товар. Многие совершенно не склонны рассматривать свое образование как вклад в «человеческий капитал» общества, игнорируют формулы типа «много знаний не бывает» и т. п. Они рассуждают сугубо индивидуалистически: «Я получаю образование для себя, в своих личных, если хотите, корыстных интересах». И такую позицию нельзя не замечать.

20–30% от объявленных затрат, пополняя свои расходы за счет платных услуг, их ситуация все равно радикально отличается от положения негосударственных вузов.

Ректор и педколлектив госвуза уверены, что в любом случае государство не даст им погибнуть. Руководители и работники негосударственных учебных заведений, напротив, знают, что, кроме как на себя, им надеяться не на кого, что им не поможет никто. Их «спасательный круг» — студент. И это понимание накладывает отпечаток на всю образовательную политику негосударственных вузов, всю систему педагогических и внутривузовских отношений, которую поддерживают как студенты, так и их родители. Ибо часто случается так, что дети, на которых поставили крест даже родители, благодаря заботе вуза обретают смысл жизни, начинают нормально учиться. Философию любви к студенту, уважения к личности исповедует немало негосударственных вузов, и это является весьма привлекательным моментом в современном атомизированном и эгоистичном обществе. Реализация этих подходов на практике возможна и потому, что большинство негосударственных вузов немногочисленно по своему составу, при желании они способны дойти до каждого студента[1].

Однако хорошо известно: то, что мы называем спросом на высшее образование, на самом деле во многом представляет **спрос на дипломы** о высшем образовании. Само образование таких людей не интересует, более того, они не способны к учебе. И тем не менее это спрос, который вызывает к жизни соответствующее ему предложение.

Известно, что в России большинство населения не в состоянии платить высокую цену за образование. В результате возник спрос на **дешевое образование**, которое именно из-за дешевизны по определению не может быть высоким, тем более — высшим в пол-

[1] Анализ данных Министерства образования РФ по аккредитованным 337 из лицензированных 571 негосударственного вуза показывает, что лишь в 11 вузах учится более 5 тыс. студентов, в 13 вузах — от 3 до 5 тыс. студентов. Далее: в 93 вузах обучается от 1 до 3 тыс. студентов, 71 вуз имеет от 500 до 1 тыс. студентов, 102 — от 200 до 500 студентов, а в 64 вузах учится менее 200 студентов. Данные представлены замминистра образования РФ А. В. Пыжиковым (письмо № 17-58-309/11 от 4 ноября 2003 г.) на запрос Союза негосударственных вузов Москвы и Московской области.

ном смысле этого слова. Это правда. Но спрос есть спрос. И находятся люди, которые берутся его удовлетворить. Они создают учебные заведения, которые вовсе не претендуют на элитное, т. е. высококачественное образование, а работают в нише дешевого, массового, узкоспециализированного образования. Можно даже сказать — высшего ремесленного обучения. Никакой речи о воспитании, развитии личности, приобщении к научному познанию здесь всерьез не идет. Этого не просят обучающиеся, к этому не стремятся и обучающие. Все по самому минимуму государственного образовательного стандарта.

Таких вузов в негосударственном секторе, думаю, большинство. При этом величина вуза (численность обучающихся в нем студентов) не имеет значения.

К этому новому для нашего общества явлению можно отнестись с презрением. В подавляющем большинстве случаев мы это и наблюдаем. Под подозрением находятся и те, кто учит, и те, кто учится в таких вузах, которые справедливо назвать псевдовузами.

Но давайте попробуем понять ситуацию, а для этого взглянем на нее со стороны тех, кто **имеет право и хочет** получить **такое** высшее образование и кто берет на себя задачу дать его.

Если человек заведомо и сознательно (отвлечемся сейчас от причин и мотивов) выбирает именно псевдовуз, не особо рассчитывая на получение в нем «высшего» знания, мечтая лишь о дипломе, в котором будет написано, что он получил высшее образование по такой-то специальности, то что мы можем сделать? Как можем этому помешать? Это выбор того человека, который делает его в данный момент. Что будет с этим человеком завтра, наверняка не может сказать никто. Может, завтра в нем проснутся невиданные амбиции, он засядет за книги и, если бог не обидел его умом, быстро догонит и перегонит своих бывших сокурсников. Таких случаев — миллионы. Распоряжаться чужой судьбой не дано никому. Госвузы, тем более элитные, игнорируют слабых абитуриентов. Это их право и обязанность. Но люди — это граждане России. Посмотрим на эту проблему с точки зрения **прав человека** в свободном обществе, и она предстанет перед нами в новом, непривычном виде.

Конечно, когда таких вузов набирается две-три сотни, а студентов — сто—двести тысяч, то это, конечно, общественная и государственная проблема.

Итак, с точки зрения **нынешнего** положения дел я не решаюсь придать существованию негосударственных вузов какой-то особый и **высокий** смысл. На мой взгляд, меньшая часть таких вузов работает на уровне хороших и даже лучших госвузов; бóльшая часть занята массовым образованием, в том числе значительная доля этой части на самом деле составляет окраину российского образования вместе с частью столь же слабых госвузов.

Но это — сегодня, в тот момент, когда негосударственному образованию России всего 12 лет, когда оно (с исторической точки зрения) находится еще в эмбриональном состоянии.

О смысле и роли негосударственных вузов в будущей России

Теперь порассуждаем о том, во что с годами (десятилетиями? столетиями?) может превратиться в России негосударственное высшее образование при условии, если Россия останется единой, если она будет и далее двигаться дорогой свободы и демократии, становиться все более процветающей страной.

Отвлечемся, помечтаем...

Изначально образование возникло как средство развития «человека разумного» и достижения лучших условий бытия. На пути к этим целям благодаря образованию человечество добилось огромных успехов, о которых известно.

Но известно и другое: движение человечества в течение всей его истории было весьма противоречивым. Вызвав к жизни величайшие созидательные силы, добившись удивительных результатов в сфере естественных и технических наук и в освоении природы, человечество же создало и гигантские средства разрушения. Сегодня оно находится на грани физического самоуничтожения.

Возникает глобальный вопрос: если существовавшее и существующее образование, **продуктом** которого является каждый индивид цивилизованного мира и состоящее из их множества человеческое общество, привело нас к такому результату, перед ко-

торым **теряют смысл** все названные позитивные достижения; если образование во все времена и всюду учило всех уничтожать, чтобы не быть уничтоженными, то не говорит ли это о том, что **в основах этого образования таится какая-то фундаментальная ошибка**, что такое образование уже полностью изжило себя и должно быть радикально преобразовано?

Как утверждают выдающиеся ученые, «генетическая программа человека обеспечивает рождение индивидов с **универсальным неспециализированным** мозгом, функциональная система которого формируется **условиями** социального бытия»[1]. Все человеческое в человеке не присуще ему от рождения, а **приобретается** в результате общественно-практической деятельности, воздействия окружающей среды, но главным образом — в процессе воспитания и обучения, т. е. образования.

Кризис образования во всем мире, в том числе в России, произошел не только потому, что падает его финансирование. Это причина из разряда вторичных. Главная причина состоит в **ошибочном понимании самого смысла образования**.

Нынешнее образование, а вслед за ним и общество в целом потерпели фиаско потому, что, решив когда-то, что лучшим является то знание, которое приносит быструю и наиболее ощутимую практическую пользу, что лучшим продуктом образования является человеческое существо, имеющее некоторый объем знаний, навыков и умений, необходимый и достаточный для сферы производства и услуг («специалист»), пошло по пути все большей по масштабам и глубине, но все более узкой специализации. Круг замкнулся и стал неразрывным, когда и сам индивид свято уверовал в то, что главное в жизни — стать специалистом. Материальная обеспеченность, карьера, комфорт, удовольствия — вот предел мечтаний, представление о счастьи и смысле жизни для специалиста. Все больше математиков, инженеров, мостостроителей, программистов, космических исследователей, ученых... Все больше городов, красивых и высоких зданий, роскошных автомобилей, яхт и кораблей, телевизоров, компьютеров, порошков для стирки и сортов пива... И все очевидней и ближе момент, когда все

[1] См.: Дубинин Н. П. Что такое человек. М.: Мысль, 1983. С. 3.

это может исчезнуть с лица земли вместе со своим создателем — человеком.

Одновременно развившиеся и соединившиеся в единое целое процессы **специализации и массовизации** образования привели к его **примитивизации**, т. е. к примитивизации человека и общества, едва ль ни сплошь состоящем ныне из «специалистов» — продукта массового образования.

В свое время А. Ришелье заметил, что «**всеобщее** образование привело бы к тому, что число сеющих сомнения намного превысило бы число способных их развеять...» Он не мог и подумать, что речь когда-то пойдет о всеобщем **высшем** образовании. И вот этот момент практически уже наступил: стремящееся к высшему образованию человечество находится в низшей критической точке на пути в никуда. Горе от ума?.. Нет же, нет.

Давайте задумаемся, о каком высшем образовании мы говорим? О специально-профессиональном. Узком. Специалист — это человеческое существо, полное амбиций от того, что имеет высшее образование, но в действительности знающее лишь ничтожно малую часть из общих знаний о жизни. Знание части не дает знаний о целом.

Так, человек, знающий, что такое атомная бомба, но не имеющий прочных духовных и нравственных оснований и не любящий других, — это монстр. Резерфорд, Бор, Эйнштейн и др., осознав, какую разрушительную силу и опасность человечеству принесли их открытия, обратились к миру с предложением о запрете использовать атом в качестве оружия. Они были высокообразованными людьми. Но были же и другие — «образованцы», которые и не подумали соглашаться с ними.

Человек, став инженером, врачом, бухгалтером, агрономом, занят исполнением своих профессиональных обязанностей восемь часов в день. Остальные шестнадцать часов в сутки он проживает как просто человек. Если цель образования — стать специалистом, а затем треть жизни — быть специалистом, то каким смыслом наполнены остальные две трети жизни?

Образование — это не просто стяжание разного рода знаний, научных званий и степеней. Образование — это познание жизни как целостного процесса, познание самого себя, это воспитание

гармоничной личности, способной понимать жизнь как единое целое. Да, конечно, надо знать технику, технологии, химию, физику, математику. Но при этом образование должно дать нечто более значительное — помочь человеку осознать целостность и полноту жизненного процесса, понять **высший** смысл жизни. И только тогда оно — **высшее**.

Тут мы находим противоречие: с одной стороны, «много образования не бывает», поэтому переход к массовому и даже всеобщему высшему образованию в ходе демократизации общества представляется совершенно нормальным и неизбежным. С другой стороны, массовизация и специализация не могут не размывать понятие «высшее образование», если не сказать больше: высшего образования в этом случае и быть не может. Можно даже сказать, что его уже нет.

Задумаемся: если бы все люди вдруг стали миллиметр в миллиметр одного роста, то оценки и сравнения «маленького роста», «среднего роста», «высокий», «выше — ниже» стали бы невозможными. Поскольку есть физическая мера длины. А как различить людей, если они все до одного проучились по пять-шесть лет в университете? Если в дипломе каждого из них написано «получил высшее образование»?

Можно, конечно, ввести дополнительную градацию: между «средним» и «высшим» ввести новый уровень образования — «высокое» («специалист»). Или — «послевысшее», «наивысшее». Напридумывать можно многое. Есть же на Западе (да уже и в России) ступени «бакалавр», «магистр», «доктор» (по-нашему — «кандидат», хотя пониже и послабее). Но дело все же не в формальных уровнях и названиях, а в качестве «исходного материала» (обучаемых), содержании образования и организации образовательного процесса (чему и как учить?), качестве (интеллектуальном и духовном потенциале, педагогическом мастерстве) учителей (профессоров и преподавателей).

«Многое о немногом» или «понемногу о многом»? Эта дилемма стояла перед человечеством всегда, но разрешалась в разное время по-разному. Была эпоха анализа и углубления в познании — эпоха «специалистов», «профессионалов», «технократов». Не говорю о том, что она завершилась, нет. Этот процесс продол-

жается, он не должен и не может быть приостановлен, а тем более прерван.

Но нельзя и далее не сознавать, что человечество утратило чувство целостности и всеединства жизни и своей судьбы. **Кризис понимания** ведет его к гибели[1]. Наступает эпоха синтеза и энциклопедизма. Во всех сферах жизни, и особенно во властных эшелонах, должно как можно быстрее появиться как можно больше людей, способных мыслить всеохватно, широко, видеть далеко. Кусочное деление знания на специальности имеет предел.

[1] Сегодня в повседневном русском словаре оказалось множество новых слов, терминов и выражений, которые еще совсем недавно в нем отсутствовали. «Либерализация», «рыночная экономика», «частная собственность», «глобализация», «новый мировой порядок», «международный терроризм», «наступление НАТО на Восток» и т. д. и т. п. Их сотни — новых слов и терминов. Все они определяют содержание нашей реальной жизни и нашего мышления. Мы полагаем, что знаем, что они означают. Но так ли это? Сплошь и рядом мы знаем **слова и названия** явлений, событий, процессов, но не их **содержание, не глубинный смысл, т. е. сущность**. Сплошь и рядом мы **подменяем знание сущности** предмета знанием его названия, которое принимается за понятие. Хотя на самом деле это **иллюзия знания, иллюзия понятия, иллюзия понимания**. Мыслим мы не словами и терминами, а понятиями, т. е. о-смысленными словами и терминами. Иначе говоря, словами и терминами, которые мы насытили смыслом в процессе научного о-смысления. Без понятий нет понимания.

XX век оставил нам в наследство глобальную проблему, которую члены Римского клуба еще тридцать лет назад назвали **«проблемой номер один»** среди всех глобальных проблем, — **неосознанность происходящего**. Человечество поразил **кризис понимания**.

Этот вывод может показаться парадоксальным. Ведь XX век — век научно-технической и информационной революции, век компьютера и Интернета, невероятно увеличивших возможности человека знать и понимать. Мы уже давно говорим не о нехватке, а об избыточности информации. Но факт остается фактом: чем больше мы знаем, тем меньше понимаем. Мы все глубже проникаем в суть частного и особенного, однако при этом нам все больше не хватает понимания общего и целого. Именно отсюда и берет свое начало кризис понимания, **сущность** которого (речь о социальных процессах, о гуманитарной сфере), на мой взгляд, определяется в нескольких измерениях: мы все **хуже понимаем** происходящее в Новейшей истории; мы не понимаем, что **мы не понимаем**, — и прежде всего потому, что не хотим признать этот факт, не хотим понимать; мы не понимаем, **что́** мы не понимаем. В обществе происходит много такого, что пока находится за пределами понимания; мы не понимаем, что мы **должны** понять. Нам известны многие вызовы и угрозы будущего. Но нет полного понимания их смертельной опасности, а потому нет предотвращающих ее адекватных действий. (Подробнее см.: Ильинский И. XX век: кризис понимания. М., 2002. — 32 с.)

Противоречие это разрешается, в принципе, просто: в обществе должно существовать высшее узкое профессионально-специальное образование и **высшее широкое высшее**, т. е. элитное. Такой подход к образованию, как уже упоминалось, существовал еще в Древней Греции. И как бы ни выступало против элитного образования нынешнее демократическое сообщество, его возрождение в России неизбежно. Оно существует на Западе — в США, Японии, Франции, Германии. Это факт. Разница между высшим ремесленным (профессиональным) и высшим элитным образованием, из числа выпускников которого в основном формируется цвет нации — духовная, научная, образовательная, культурная и управленческая элита, как и в древней истории, будет состоять в большем объеме знаний и особом перечне дисциплин, особых методах обучения и воспитания, дающих широкое, глубокое и целостное понимание происходящего, формирующих гармонично развитую, целостную личность.

Если во времена Платона, кроме гимнастики и военного искусства, которые были необходимы всем и которым всех обучали, ибо все должны были быть готовы и способны воевать, отборную часть детей и молодежи, как уже говорилось, обучали геометрии, арифметике, музыке и диалектике, то ныне просто меняются наборы дисциплин. Духовная, культурная, государственная, политическая и деловая элиты должны знать и уметь то, что могут и не знать и не уметь специалисты (ремесленники). Желательно, чтобы знали, но если не хотят знать, то могут и не знать. Это их право. Элита должна обладать такими личностными чертами и свойствами, которые позволяли бы ей доминировать как в отдельных сферах жизни, так и в обществе в целом.

Постановка вопроса об элитном образовании в нынешнем российском обществе, заявляющем о своей приверженности идеям демократии, наверняка вызовет протест у многих. Однако давайте подойдем к проблеме трезво и реалистично, исторически и философски.

Образование как доступ к знанию изначально было **элитарным**, т. е. закрытым, доступным узкому кругу богатых и знатных людей. Это определялось тем, что возможность заниматься наукой и свободными искусствами требовала оплаты и потому была при-

вилегией для детей из имущих классов. Более того, на ранних стадиях развития человечества знание вырабатывалось внутри жреческого сословия и различных каст и было предназначено исключительно для внутреннего использования, окутано тайной и доступно только для посвященных. Массовый характер и утилитарный смысл образование приобрело в позднюю эпоху, собственно говоря, с началом НТР. Массовизация и специализация обострили проблему элитного образования.

В годы советской власти это понятие было фактически под запретом, хотя существовали не только спецшколы, но и вузы, в которые «в принципе» мог поступить любой, но чаще все-таки попадали избранные.

В каком смысле — избранные? Да, существовали взятки и «позвоночное право» (звонок сверху). Но это все-таки касалось немногих, совсем немногих. Ибо у абсолютного большинства не было больших денег и связей. Главным и решающим условием были способности[1].

[1] Зачем ходить далеко? Я рос без отца, который погиб на фронте. Моя мать работала истопницей, уборщицей. Семья влачила нищенское существование. Тем не менее я окончил строительный техникум, два курса танкового училища, Новосибирский институт инженеров железнодорожного транспорта, защитил кандидатскую диссертацию по истории, докторскую по философии. Никто и никогда за меня не ходатайствовал, никому и никогда я не заплатил ни рубля.

В 1977 году я с отличием окончил закрытый элитарный вуз — Дипломатическую академию Министерства иностранных дел СССР. Прежде чем был допущен к вступительным конкурсным экзаменам в академию, я выдержал закрытый конкурс собеседований в Международном отделе ЦК КПСС, победив 16 претендентов.

В 1968–1971 годах, работая заместителем заведующего орготделом ЦК ВЛКСМ, по служебным обязанностям я отвечал за подготовку и переподготовку кадров в комсомоле, в том числе курировал Высшую комсомольскую школу (закрытый элитарный вуз). Слушатели в ВКШ (300 человек) проходили тщательный отбор в обкомах комсомола, сдавали жесткие вступительные экзамены. Примерно по той же схеме отбирались абитуриенты в МГИМО, на юридические факультеты МГУ им. М. В. Ломоносова, в учебные заведения Министерства внутренних дел и т. п. В абсолютном большинстве отбор, повторяюсь, происходил по способностям. Поэтому, когда сегодня бывших комсомольских работников упрекают в «успехах» на политическом или деловом поприще, то тем самым делают комплимент их таланту, а также системе подготовки управленческих кадров, которой, увы, пока не существует в России.

Конечно, правящая элита советского времени обладала определенными привилегиями. Но на фоне нынешнего разгула российской власти привилегии вчерашней правящей элиты выглядят детски невинно. Однако речь сейчас не об этом. Во все времена существовала и существует проблема воспроизводства элиты, которая определяет лицо нации, составляет высший духовный, политический, деловой, культурный слой общества[1].

Элитное образование необходимо обществу, так как посредством него осуществляется передача генетического кода нации — ее культуры, интеллекта, высших духовных и нравственных ценностей. К получению элитного образования готова не значительная, а только наиболее одаренная часть молодого поколения. Но именно эта часть сохраняет достижения и развивает науку, культуру, технологии. Отсюда черпаются кадры высших эшелонов власти, деловой элиты, высшего духовного слоя общества.

Что же такое элитное высшее образование?

На Западе, где элитное образование — это часть социальной действительности, существует, по крайней мере, две стороны этого понятия.

Под элитным образованием подразумевается, во-первых, **широкая культурная ориентация**. Речь идет о традиционном гуманистическом образовании, сконцентрированном на изучении классического наследия, современных языков и литературы, ес-

[1] В главе «Сон о золотом веке» романа «Подросток» Ф. М. Достоевский записал когда-то удивившую меня мысль: «У нас создался веками какой-то еще нигде не виданный **высший культурный тип** (здесь и далее выделено мной. — *И. И.*), которого нет в целом мире — тип всемирного боления за всех. Это — тип русский, но так как он взят в **высшем культурном слое народа** русского, то, стало быть, я имею честь принадлежать к нему. Он хранит в себе **будущее России**. Нас, может быть, всего **только тысяча** человек — может, более, может, менее — но вся Россия жила лишь пока для того, чтобы произвести эту тысячу. Скажут — мало, вознегодуют, что на тысячу человек истрачено столько веков и столько миллионов народу. По-моему, немало...» В те юношеские годы, когда я читал роман, мне эта мысль показалась жестокой (вся Россия жила веками ради тысячи интеллектуалов?), высокомерной, нескромной и непонятной. Теперь я знаю, о чем идет речь.

Когда-то я ужаснулся словам А. И. Герцена: «Я не жалею о двадцати поколениях немцев, потраченных на то, чтобы сделать возможным Гёте, и радуюсь, что псковский оброк дал возможность воспитать Пушкина». Теперь не ужасаюсь.

тественных и социальных наук. Во-вторых, акцент делается на **способ** образования, его **интенсивность** и **комплексность**. Элитное образование противопоставляется массовому и узкоспециализированному образованию в том смысле, что предполагает первостепенную ценность такого содержания и организации учебного процесса, которые ориентированы на поиск истины и достижение понимания изучаемых предметов. Это, в свою очередь, требует соединения обучения и исследовательской работы, заинтересованного творческого отношения, высокого уровня мотивации студента к учебе.

Таким образом, элитность можно определить двумя словами — академизм и фундаментальность, что подразумевает: а) высокий уровень преподавания, б) наличие творческой интеллектуальной образовательной среды, в) существование научных школ, г) высокий авторитет ученых, возглавляющих эти школы, д) длительные и устойчивые отношения между учителями и учениками, е) повышение требования к обучаемому и предполагает жесткую дисциплину и ответственность как студента, так и преподавателя за результаты обучения.

Очевидно, что выполнение этих требований в массовых учебных заведениях невозможно именно в силу их массовости, которая неизбежно ведет к понижению качества «исходного материала», формализации отношений между преподавателем и студентом, их дистанцированию друг от друга. Элитные вузы в этом смысле по определению не могут иметь слишком большое количество студентов, они вынуждены быть относительно малочисленными. В элитных вузах поощряется амбициозность, стремление к высоким целям, что создает атмосферу большого эмоционального и творческого напряжения в преподавательской и студенческой среде, формирует повышенные претензии друг к другу.

Что бы ни говорили противники элитного образования, при трезвом подходе к делу и они не могут отрицать, что оно существует уже многие столетия и не утрачивает своей значимости. Напротив, в условиях массовизации и специализации его необходимость все очевидней. Сегодня спрос на работников — интеллектуалов широкой эрудиции возрастает. И даже если бы этого

спроса не было, властвующая элита должна понимать, что без людей такого рода элита обречена на деградацию, а общество — на упадок.

Надо сказать, что определенное понимание этого обстоятельства существует. В процессе проведения реформы российского образования родилась идея выделения из 624 госвузов 50–60 ведущих, которые, по мысли авторов этой идеи, и должны давать высококачественное (оно же элитное) образование. Вскоре цифра с 50–60 сократилась до 20. У меня есть проект постановления Правительства РФ о ведущих вузах от 2002 года. Но пока он так и остался проектом.

Вопрос, конечно, очень непростой, даже опасный для целостности российской системы **государственного** образования. В определенном смысле выделение двадцатки или полусотни ведущих вузов попирает основы социальной справедливости. С какой стати **нищее население** на свои налоги должно оплачивать воспроизводство правящей элиты в элитных вузах, которые будут финансироваться по высшему разряду за счет оставшихся 600 вузов, которые готовят специалистов массовых профессий и которым неизбежно урежут и без того скудное финансирование из госбюджета?

Решение этого вопроса в административном порядке весьма затруднено. Видимо, поэтому фракция «Яблоко» в октябре 2003 года внесла в Госдуму законопроект «Об университетах», в котором вводится новый и особый **вид** обучения — «университетское», которое, на мой взгляд, также надо понимать как элитное. Однако, по мысли авторов законопроекта, вопрос о том, кому быть университетом, а кому нет, должно решать опять-таки Правительство РФ, т. е. государство. Из 279 существующих **государственных** университетов назначат те, которые захотят в этом качестве видеть государственные чиновники.

Между тем ясно, что делать что-то надо. Эта сложная задача не имеет простого решения и осуществима только с течением времени, а не враз — принятием закона или волей верховного правителя. Элитные вузы создаются постепенно, они сознательно выращиваются государством вместе с обществом в течение многих-многих лет. Вместе, но не вопреки ему.

Такие ныне высокопрестижные университеты США, как Чикагский, Гарвардский, Стэнфордский, Принстонский, Йельский, такие всемирно известные высшие учебные заведения Великобритании, как Кембридж, Оксфорд, Итон и другие, являются частными (по нашей терминологии — негосударственными). Мы знаем их в нынешнем состоянии всемирной известности, в пору их расцвета. Но когда-то, **сотни лет назад**, у каждого из этих вузов была своя непростая и нелегкая стадия становления.

Задумаемся: почему в развитых странах (особенно в Великобритании, США, Японии) с открытым, демократическим, развитым гражданским обществом, не государственные, а именно частные (негосударственные) университеты (кстати, как и большинство ведущих научно-исследовательских) являются элитными, наиболее авторитетными, престижными, знаменитыми?

Конечно, и на этот вопрос нет простого ответа. Но если все-таки попытаться ответить одним словом, то это будет слово «свобода». Частные университеты в том виде, в котором мы их сегодня знаем, — это **свободные** высшие учебные заведения. Они свободны от диктата со стороны как государства, так и бизнеса. Конечно, свободны не абсолютно, а относительно. В каждом отдельном случае эта мера относительности различна в силу разных причин. Но они независимы от государства как экономически, так и политически в том смысле, что являются структурами самофинансируемыми и самоуправляемыми. В их собственности огромная недвижимость, на счетах большинства из них миллиардные (иногда — многомиллиардные) суммы. В этих университетах никому из поступающих и в голову не придет спросить: «А у вашего университета есть государственная аккредитация? А вы имеете право выдавать государственный диплом? А вы даете отсрочку от армии?» Ибо государство тут просто ни при чем. **Гарантия качества** — не государственный образовательный стандарт и контроль за деятельностью вуза со стороны государства, а **сам университет** с его собственным представлением о том, каким должно быть современное образование, чему и как учить. Каков стандарт и как он выполняется, таков и университет. (Проблему стандартизации образования подробнее рассмотрим чуть ниже.)

Кому-то может показаться странным, что в некоторых странах государство поддерживает эти и без того богатые и известные университеты, выделяя им немалые суммы из бюджета. Почему? Потому, что это выгодно самому государству, выгодно обществу, которому оно служит.

Во-первых, экономически: государственные средства лишь дополняют частные вложения, а выигрывают от элитного образования прежде всего государство и национальная элита.

Во-вторых, в названных странах существует зрелое гражданское общество, важнейшим звеном которого являются университеты как центры культуры, гуманистических ориентаций, демократических традиций, институты устойчивого развития и поиска новых духовных ценностей.

В-третьих, потому что государство знает «свое место», находится с гражданским обществом и университетами как его «мозговыми центрами» в ситуации постоянного диалога, понимая, что иной тип отношений (политическое давление, диктат и т. п.) уже невозможен. Это и называется «паритетные отношения», предполагающие взаимозаинтересованность и взаимовыгоду. Государство предоставляет университетам заказы на крупные научные исследования, подготовку определенного профиля и качества специалистов. Выполняя их, университеты, в свою очередь, понимают, что работают не только ради денег, не на замкнутую касту чиновников, именующих себя государством, а на общество, т. е. и на самих себя.

Я не идеализирую западное образование, особенно американское. В моей книге «Образовательная революция» есть целая глава, в которой говорится о том, почему российское образование не надо переделывать в американское. Но в ней же я говорю, а сейчас хочу повторить, что в западном опыте есть много такого, чему нам необходимо поскорее начать учиться и что стоило бы с умом, применительно к нашим условиям перенять.

«Свое» не значит «особое», «ни на кого и ни на что не похожее». Если мы стремимся вперед и ввысь, то следует наблюдать **развитые формы жизни**, но не стремиться напрямую и тотчас скопировать их. В социальной жизни это невозможно. Ни Америку, ни Францию, ни Великобританию, ни Германию мы за несколько

лет в России не построим. Из России бедной и неблагоустроенной должна вырасти Россия богатая, сильная, добрая. Мы можем сделать это всего за несколько десятков лет именно благодаря тому, что имеем возможность наблюдать капиталистическое общество, в том числе либеральное образование, в их развитом виде. Однажды Россия, и особенно советская власть (я говорю об отечественном образовании), уже доказали это, преодолев отставание в шестьсот лет практически за одно столетие. Теперь, с учетом западных и собственных ошибок, надо идти дальше, думая и двигаясь несколько иначе, чем привыкли, а часто и совсем по-новому.

Еще недавно негосударственное (тем более частное как одна из его форм) образование напрочь отсутствовало в нашем сознании. Абсолютно неприемлемым представлялось нам образование платное, образование как вид предпринимательства, тем более как вид бизнеса. В нашем социалистическом обществе ничего подобного не было. «Значит и сегодня быть не должно», — доносится из какого-то уголка нашей памяти. Было — всюду и во всем — непомерно много государства. Только государства. «Значит, так и ныне быть должно», — раздается из другого уголка сознания.

Да, многие из нас по сути своего мышления — государственники. В принципе, в этом нет ничего плохого. Не надо доказывать, что без умного и заботливого государства жизнь мучительна, а без сильного — находится в опасности. Беда в том, что мы слишком государственники. Слишком. А еще древние философы учили: «Ничего слишком».

Если мы строим демократическое общество, то государство должно основательно потесниться как в социуме, так и в нашем сознании, освободив пространство для нас с вами, уважаемые «господа — товарищи — граждане» новой, свободной России. Гражданское общество состоит из свободных и деятельных граждан, которые понимают, что государство должно занимать в обществе столько места, сколько ему позволит общество, состоящее из граждан. Так быть должно: созданное обществом в своих интересах государство должно служить своим создателям, делать то и так, как они скажут и повелят, а не наоборот, как происходило всегда в нашей истории и происходит сейчас, когда с народом делали все, что угодно, а он терпел.

Это возможно не потому, что мы от природы терпеливы. Речь же не о терпеливости к физической боли, которая может быть предопределена генетически или еще каким-то особым способом. Мы терпим голод, холод, издевательства, обман. Это терпение называется как-то иначе. Российский народ выдрессировали, сформировали у него определенный тип мышления, массу стереотипов реакции и поведения. Мы не терпеливые, мы — покорные. Покоренные. И главным инструментом покорения российского народа во все времена было государство со всеми его репрессивными органами. В том числе и образованием, которое государство прибрало к своим рукам во времена Петра I и с тех пор уже никогда не выпускало. Студенты всегда числились вольнодумцами, а университеты — рассадниками революционной заразы. Никто еще не исследовал, как сказалось на подготовке революций 1905 и 1917 годов создание вольных школ и университетов России в конце XIX — начале XX века.

Между **свободным** человеком и государством существует фундаментальное и в сущности своей антагонистическое противоречие: **целостная** личность представляет **угрозу** для государства, для властвующей элиты. Если человек сознает смысл жизни и происходящее в обществе во всей полноте, он сам выбирает образ жизни и поведение, не поддается воздействию со стороны государства, которое пытается в той или иной мере управлять личностью. Более того, целостная личность противостоит шаблонам, стереотипам и мифам, которые государство пытается навязать, борется с ними, не желает адаптироваться к наличной действительности, приспосабливаться к окружающей среде, хочет перестроить их сообразно своим взглядам и своему пониманию. Целостная личность **мятежна**, в ней живет микроб **бунта**, который дает себя знать, как только она встречается с насилием.

Но что такое государство? Орудие насилия. Что такое государственное образование? Один из инструментов этого насилия. Если вся система правоохранительных и силовых органов контролирует фактическое поведение взрослых граждан, то государственное образование призвано профилактировать это поведение на «дальних подступах» — с детства, юности и молодости. Образова-

ние (кроме всех прочих и высоких целей и задач) — это средство контроля за сознанием и душой, **это способ программирования человека**, лояльного властвующей элите.

Повторим и не забудем: образование — категория классовая, политическая. Классовое государство не заинтересовано в том, чтобы его граждане были **вполне** свободными и независимыми. Поэтому оно контролирует людей с помощью пропаганды, искаженного толкования истории и текущих событий, других способов манипулирования. Одна из задач государственного образования — учить людей, о чём и ка́к нужно думать, что́ и ка́к понимать. Человек, способный думать независимо, опасен для государства, представляет собой угрозу. Борьба с инакомыслящими велась во все времена и во всех странах, даже приверженных идеалам свободы и демократии (например, «охота на ведьм» в США в 1950-х годах).

В эпоху глобализации государство и ТНК будут стремиться контролировать образование как никогда. Им больше всего необходимы лояльные граждане, «специалисты» и «профессионалы» и меньше всего (не на словах, а на деле) нужен гармоничный человек, целостная личность. Независимо от характера политического режима государство нуждается в «винтиках», «шурупах», «шестеренках» и прочих «деталях», которые обеспечивают слаженное функционирование государственного механизма и не доставляют при этом властвующей элите особых хлопот.

Конечно же, нужны специалисты квалифицированные, «качественные». Но что значат, по существу, все дискуссии о качестве образования, которые ведутся сегодня в мире и в России? Они сводятся к выявлению данных о качестве именно «специалистов», причем часто очень узкого профиля, который, в свою очередь, определен «государственным образовательным стандартом». Иными словами, шаблоном, степень соответствия которому и определяет качество специалиста. Предполагается, что, чем полнее это соответствие, тем выше качество образования, тем лучше вуз, который его обеспечивает.

Любопытно, насколько по-разному определялось назначение университетов в конце XIX и на протяжении XX века.

По идее романо-католических государств, университеты должны были приготовлять молодых людей специально **к практической** деятельности.

Согласно немецко-протестантскому взгляду университеты были **центрами, хранителями, главными органами науки**. Знания преподавались здесь и теоретически, и практически, исходя из того, как нужно было для лучшего их усвоения учащимися; но при этом **не имелось в виду приготовить специалистов**. Университеты имели целью научное образование в той или иной отрасли человеческих знаний; внимание на практику не обращалось. Задача университета как единства всех частных отраслей человеческих знаний рассматривалась двояко: с одной стороны, университет должен сообщать сведения об отдельных отраслях знаний, а с другой — **выступать за пределы преподаваемых дисциплин, показывать существенную причинную связь, в которой состоит эта отрасль с другими областями знания**. Первой определялась сущность задачи, второй — ее глубина и высота. Университетский преподаватель был призван показать в ограниченности данной отрасли безграничность жизненной работы; давая положительные знания **по специальности**, он должен был **открыть глаза на бесконечность жизни и знания, он должен был осветить частности жизненным сознанием целого**.

Иными словами, университеты не рассматривались как место **профессионального** воспитания и не были нацелены только на то, чтобы научать знанию, нужному людям. Выпускники университета должны были выносить из него не профессиональное знание, а **общие навыки интеллектуального труда, с помощью которых они были бы в состоянии освоить все технические частности любого специального предмета занятий. Университет обязан был создать человека в лучшем и самом возвышенном значении этого слова**.

В 30-х годах XX века в связи с общей тенденцией профессионализации образования, реализацией программ индустриализации и коллективизации **во главу угла** образования ставится **обучение** как процесс усвоения совокупности знаний, обеспечивающих овладение основами наук. Образование отождествляется **с профессиональной подготовкой**. Тем более это касается выс-

шего профессионального образования — подготовить для общества необходимых ему специалистов[1].

Стандарты все лучше, качество образования (по логике вещей) все выше, специалистов все больше, а человечество катится в пропасть... В чем дело? Может, именно в том, что слишком много «качественных» специалистов и слишком мало людей, которые не вписываются в государственные образовательные стандарты? Людей, для которых цель жизни не только в том, чтобы в результате обучения в вузе достичь жизненного успеха, измеряемого величиной зарплаты и профессиональной карьерой? Людей, для которых открылся высший смысл жизни и они его видят не только в том, чтобы, получив образование, обрести свое место под солнцем, но также служить обществу и человечеству (миру, добру, красоте, искусству, науке и т. д.), т. е. истинным ценностям, не подверженным времени и обусловленности.

Скажут, Россия строит демократическое правовое государство, в котором человек, его права и свободы являются высшей ценностью. Так гласят ст. 1 и 2 Конституции РФ. Россия (повторимся) не может иметь государственной идеологии (ст. 13). В конце концов, если над всеми иными идеологиями в обществе неофициально и довлеет какая-либо идеология, так это идеология либерализма, ставящая во главу угла идею свободы. Разве можно опасаться **такого** государства? Безусловно. У **правильного** образования не может быть ничего общего ни с одной и ни с какой **государственной** идеологией, какой бы красивой она ни казалась.

Государство декларирует предоставление вузам автономии и академических свобод, но ни в какие времена, ни в одной стране, ни при каких политических режимах не обеспечивало их реализацию в полной мере. Зачем далеко ходить? Именно как «наступление на автономию вузов» расценил ректор МГУ В. А. Садовничий законопроект № 58338-4 от 31 мая 2004 года, внесенный Правительством РФ в Госдуму РФ. Между тем, если вуз ставит задачу не только подготовки специалиста, но и воспитания свободной, гармоничной, целостной личности, он должен быть сам свободен в выборе содержания образования, действовать вполне

[1] См.: Высшее образование в России. С. 12.

автономно, т. е. быть организацией экономически независимой, самоуправляемой.

Нынешнее российское государство так же, как в дореволюционной России, как в годы советской власти, строго следит за содержанием обучения, разрабатывает государственные образовательные стандарты, контролируя, по каким учебникам учат студентов; вузы зависимы от него финансово-экономически.

В Законе «Об образовании» (п. 7 ст. 5) редакции 1992 года государство обязывалось «...оказывать содействие в получении **элитного** образования гражданам, проявляющим выдающиеся способности». Однако в редакции этого закона 1996 года при внесении поправок слово «элитный» (видимо, из соображений известного совпадения этого слова со словом «элитарный») было снято. Однако проблема элитного образования осталась.

Оптимальным вариантом развития элитного образования в России, на мой взгляд, является прежде всего (конечно же, не только) **негосударственная организационно-правовая форма** вуза, подразумевающая самофинансирование, самоуправление, саморазвитие, открывающие возможность организации образовательного процесса, начиная с определения его содержания (чему и как учить) в соответствии со своими собственными представлениями.

Откуда берутся узкие специалисты, ремесленники? Таковыми их делают не только государственные образовательные стандарты. Это первая причина. Вторая — преподаватели-предметники, преподаватели-ремесленники, преподаватели-специалисты. Узкого, иногда предельно узкого профиля. Знающие только свой предмет и не желающие знать ничего более, даже из смежной области.

Конечно, это относится не ко всем. Но встретить преподавателя, который может работать не только в режиме репродуктора, а профессионала-универсала, несущего в себе комплекс знаний о картине мира, носителя ответов на вопросы о смысле жизни и т. п., человека не только знающего, но и постоянно занимающегося научными исследованиями и умеющего сделать нечто значительное, — редкость.

Можно сказать, иначе и быть не должно: талант — вещь штучная. Это так. Беда в другом — большинство преподавателей и не

стремится к высотам науки и знаний, педагогического мастерства и искусства. Почему? Иногда — вследствие отсутствия способностей или амбиций. А еще потому, что обучаемые и не ждут от преподавателя энциклопедичности. Им нужен как раз преподаватель-специалист, преподаватель-ремесленник, который обучит их ремеслу, т. е. знанию, которое можно использовать тут же, которое полезно немедленно. Знания впрок, на будущее, им не нужны.

Однако в мире и в России есть проблемы, которые осознаны немногими и решаться будут тоже немногими — «там», «наверху», где «многим» места просто нет. «Там» — элита, которую и образовывать (обучать и воспитывать) должны элитные кадры[1]. Люди профессионально одаренные, личности. Нет личности — нет Мастера, нет Учителя.

Если мы говорим, что негосударственные вузы должны давать элитное образование, то необходимо пересмотреть свои взгляды на те требования, которые предъявляются к преподавательскому составу, и начать их подготовку внутри своего образовательного сообщества. То есть сформировать заказ на такие кадры самим себе, выработав свой образовательный стандарт для их подготовки, осуществлять строгую селекцию тех, кто приходит работать в негосударственные вузы из госвузов.

Негосударственные вузы и элитное образование... В свете тех, мягко говоря, нелестных оценок в адрес негосударственных вузов, о которых говорилось в начале книги, эта взаимосвязь может показаться многим просто нелепой, абсурдной. Причем не только тем, кто выступает против этой формы образования в принципе или, зная реальное положение дел внутри негосударственного сектора, понимает, что пока эта мысль звучит утопично. Наверное, ее отвергнет и большинство ректоров негосударственных вузов, поскольку они заняты подготовкой исключительно специалистов, ни о чем ином никогда не помышляли и не помышляют. Не потому, что неприемлема сама идея элитного образования, нет. Про-

[1] Когда я говорю «элита», то имею в виду совсем не узкий круг людей «высшего света», придворных президента и премьера. Это элита деловая, политическая, государственная, культурная, научная, образовательная. Не берусь сказать, в какие цифры может вылиться понятие «элита». Думаю, что в России она составляет десятки, а может, сотни тысяч человек.

сто многие и не собирались заниматься этим, а у подавляющего большинства для ее осуществления пока нет соответствующей материальной базы. Но знаю: уже есть полтора-два десятка негосударственных вузов, готовых поставить (или уже поставивших) перед собой такую амбициозную цель, имеющих для этого все предпосылки. Необходима поддержка государства. Возможна ли она?..

К элитным негосударственным вузам можно отнести сегодня те, которые предоставляют более высокий по сравнению с массовым уровень образования, создавая для этого оптимальные условия для реализации и развития способностей и задатков студентов по схеме обучения «государственный образовательный стандарт плюс», удовлетворяя тем самым потребность общества в незаурядных личностях.

Россия только-только становится на путь свободы и нового социально-экономического устройства. Хочется думать, что у государственных деятелей хватит мудрости использовать мировой опыт в интересах развития российского негосударственного образования. Если мы не начнем сегодня, то завтра не останется ничего иного, как все-таки начинать.

4. Основные признаки и понятие негосударственного вуза

Для самоидентификации негосударственного образования и негосударственных высших учебных заведений вопрос о понятиях «негосударственное образование» и «негосударственный вуз» является не менее важным, чем вопрос об их происхождении (генезисе). Ибо понятие — это одна из основных форм мышления. Мы мыслим понятиями. Мышление — это процесс оперирования понятиями. Как отмечал Аристотель, «невозможно ничего мыслить, если не мыслить каждый раз что-нибудь одно».

Если разные люди, произнося одно и то же словосочетание «негосударственные вузы», подразумевают под этим термином каждый свое (один — «внебюджетные», второй — «общественные», третий — «самофинансируемые», четвертый — «коммерческие»,

пятый — «неправительственные», шестой — «некоммерческие» и т. д.), то они никогда не найдут общего языка и не достигнут серьезного результата в дискуссии. Неслучайно на многих научных конференциях из года в год звучит один и тот же призыв: «Давайте прежде договоримся о понятиях». Ибо во всех науках (как естественных, так и гуманитарных) по поводу одного и того же предмета существует множество (десятки, а иногда по нескольку сотен) определений, предельно сжато выражающих смысл того или иного понятия. Но это касается «старых» наук.

В данном случае ситуация совсем иная. Негосударственное образование в России — явление очень молодое, его теоретическое осмысление только начинается. Тем не менее уже поставлен вопрос о смене его имени, что само по себе вредно не только в научном плане, но опасно для практической деятельности и перспектив развития негосударственного образования. Мало того, что к негосударственным вузам у общества накопилось немало совершенно обоснованных претензий по поводу их деятельности, теперь к числу компрометирующих фактов добавляется интеллектуальная беспомощность, неспособность ответить на вопрос «что это такое?», т. е. на самый главный для самих НОУ вопрос: «Что вы собой представляете в принципе и зачем вы нужны?»

Сегодня по этому поводу, как уже отмечалось, существует множество оценочных суждений, построенных на ощущениях, эмоциональном восприятии, обывательских представлениях, интуиции и догадках. Между тем выработка понятия — это операция **логическая**, это переход от чувственной ступени познания к абстрактному мышлению. Тут ощущения, восприятия и представления отходят на второй план.

Разумеется, можно без труда со всех сторон описать конкретный негосударственный вуз и сказать: «Вот ответ на вопрос, что это такое». В этом случае мы объясним нечто единичное, реальное, сущее (существующее), которое может оказаться и совершенным. А может, наоборот, уродливым. В том и другом случае будет справедливо сказать: «Это исключение». Нас же интересует вопрос сущности, т. е. тех свойств и качеств, которые присущи **всем** вузам, относящимся к категории «негосударственные», их должное состояние, обобщенный образ, своего рода теоретическая мат-

рица, наложив которую на тот или иной вуз, можно было бы сказать: «Этот вуз — негосударственный». А далее — негосударственный в полной мере или только частично.

Любое обобщение достигается за счет отвлечения от всех индивидуальных особенностей предметов (в данном случае — вузов) или групп предметов (скажем, вузов какого-либо региона) в пределах данного рода, класса (всех негосударственных вузов РФ). По существу, при этом происходит отождествление всех предметов по тем их сторонам, которые выделены в качестве основы для обобщения, благодаря чему множество предметов (у нас — 570 негосударственных вузов) объединяется в одной мысли под одним общим для них названием (именем). В нашем случае — это название «негосударственные вузы» без всякой привязки к региону или городу. Негосударственный вуз вообще.

«Мы называем понятием мысль, — пишет Е. К. Войшвилло, — представляющую собой результат обобщения (и выделения) предметов или явлений того или иного класса по более или менее существенным (а потому и общим для этих предметов и в совокупности специфическим для них, выделяющим их из множества других предметов и явлений) признакам» [1].

Будем полагать, что вопрос о том, что такое высшее учебное заведение вообще, нам достаточно ясен. По этому поводу написано множество книг, статей и законов. Поэтому в данном названии (имени) нас прежде всего интересует логическое приложение «негосударственные». Анализ происхождения негосударственного образования дал нам многое, показав, что с древних времен образование развивалось в различных формах, было делом частным, церковным или общественным, а не только государственным, являлось платным, а не только (и не столько), как говорят сейчас, бюджетным. Все это позволяет утверждать, что ему изначально, по природе и происхождению, присущи некоторые свойства и качества, которые определяют его отличие от образования государственного.

Однако понятие «негосударственный» ни в те времена, ни позднее не употреблялось. Впервые оно появилось в 1992 году

[1] Войшвилло Е. К. Понятие. М.: Изд-во МГУ, 1967. С. 117.

в российском Законе «Об образовании». И я полагаю, что это термин правильный, а не (якобы) ошибочный вообще, а для нынешней России — тем более. Изначально этот термин не несет в себе никакого негативного смысла. «Негосударственные» — это именно термин, т. е. изначально — это только оболочка, форма, а в сущности — пустой звук. Чтобы термин стал понятием, он должен быть о-смыслен, т. е. наполнен смыслом, который появляется в ходе ответов на вопросы: откуда это? что это? зачем это? почему — это? и т. п. О-смысление — это привнесение смыслов и содержания в форму.

Осмысление — не одноразовый акт, а сознательный, целенаправленный творческий процесс. Процесс длительный, требующий немалых затрат ума, энергии, нервов. Беда в том, что этот процесс не был организован, что, как уже говорилось, никто в течение 12 лет даже не ставил цели серьезного и глубокого научного осмысления того, что происходило в новом секторе высшего образования России. Развитие шло стихийно, исключительно методом проб и ошибок. В итоге мы не имеем истинного понятия «негосударственный», не понимаем «что мы есть», живем сегодняшним днем в мире мифов о негосударственных вузах, в атмосфере слухов, сплетен, внутреннего напряжения и ожидания, что с нами сделают завтра. Не находим ничего лучшего, как сменить имя и фамилию в своем «паспорте». Но как быть с «фотографией»?

Давайте посмотрим, как идентифицирует себя человек среди людей: я Петров, а **не** Иванов, я русский, а **не** турок, я высокий, а **не** низкий и т. п. То же самое происходит, когда мы идентифицируем какое-то явление или какую-то вещь в среде других явлений и вещей. То есть прежде всего мы определяем, кем (чем) мы (она, оно) **не являемся** по самым главным чертам: Восток — не Запад, А — не Б, центр — не провинция, война — не мир, бедный — не богатый и т. п.

Этот же прием был использован и при первичной идентификации той новой организационно-правовой формы вузов, которые возникли в 1992 году. По типовому признаку все вузы одинаковы: это высшие профессиональные учебные заведения. Различия начинаются с происхождения, с «родителей», с «рода». У одних

вузов «родитель» (учредитель) как был, так и остался тем же: государство. Все вузы этого рода по-прежнему идентифицируются одинаково — государственные. Чем **не** являемся мы? Мы с вами (наши вузы) **не** являемся государственными. Мы — вузы **не**государственные.

Свобода приходит к нам не в виде небесного дара и безусловного блага. Свобода, кроме всего, это страшный вызов. Тем более страшный для людей, не знавших свободы, не способных понять от чего они освободились, не знающих, для чего она им необходима и как ею воспользоваться. Многие негативные, уродливые явления, которые мы наблюдаем сегодня в России во всех областях жизни (политике, бизнесе, в частности в негосударственном образовании) — от разрушительного своеволия как следствия неспособности воспользоваться свободой для ответственного созидания. В частности, неспособности понять, что граждане должны иметь регулируемую правом, но **не зависимую** от государства негосударственную сферу **самоорганизации и свободы** в любой области жизни. В том числе в сфере образования.

Термин «негосударственный» широко употребим ныне в политической и юридической лексике. В Послании Президента РФ Федеральному Собранию В. В. Путин говорит о «**негосударственном** секторе», о «**негосударственных** организациях»[1]. В 2002 году Московская городская Дума приняла Закон города Москвы «О взаимодействии органов власти города Москвы с **негосударственными** некоммерческими организациями».

Уже говорилось о том, что идея построения гражданского общества еще молода. Она возникла в странах, где частная собственность уже была священна, где свобода и гражданское общество уже существовали, а государство знало свое место и свою роль в обществе. Поэтому в США, Великобритании, Японии, Франции, Германии понятие «частный вуз» привычно и нет нужды напоминать, что он негосударственный.

Иное дело в России, где гражданского общества, по существу, не было никогда. До 1917 года властвовало самодержавие. В советские годы мы говорили «общество», подразумевали «госу-

[1] Российская газета. 2004. 27 мая. С. 4.

дарство», говорили «государство», подразумевали «Коммунистическая партия». Ныне можно спорить лишь о том, что гражданское общество в России слабое или очень слабое. Государство же, напротив, набирает административно-контрольную силу, оставаясь само практически бесконтрольно. Чиновничий произвол стал притчей во языцех. Годы идут, но ситуация не меняется. И это притом, что в Конституции РФ говорится: «Народ осуществляет свою власть непосредственно, а также через органы государственной власти и органы местного самоуправления». То есть если следовать Конституции, весь государственный аппарат нужен лишь для того, чтобы способствовать возникновению гражданского общества и обеспечить его существование.

Социальный порядок в стране может быть построен только на предпринимательском духе и воле отдельных лиц. Предпринимательство разрешено законом (об этом еще пойдет речь) и государственным вузам. Но, в сущности своей, **подлинно предпринимательскими** являются вузы негосударственные как организации **в полной мере автономные**. Свобода — это основа предпринимательства.

Приверженность высших учебных заведений, особенно университетов, к автономии и академическим свободам, сложившимся традициям, с одной стороны, и необходимость (в целях выживания) адаптации к новым условиям развития и потребностям общества, с другой стороны, проходят красной нитью через всю историю развития высшего образования.

Высшая школа всегда стойко стояла на страже сложившихся академических норм и традиций, что не мешало ей быть в одно и то же время основным генератором новых идей и производителем нового научного знания. Совмещение этих двух, казалось бы, несовместимых функций стало реальностью именно благодаря тому, что в основу функционирования университетов, появившихся еще в Средние века (Болонский, Парижский и др.), был заложен принцип **университетской автономии и академических свобод**, который не только не утратил своей роли в наше время, но и приобрел еще большее значение.

Во многих странах наблюдается процесс либерализации **управления** государственными высшими учебными заведениями, отказ

государственных органов управления ими от многих регулирующих функций и предоставление им большей свободы и автономии в сфере управленческой деятельности, без чего невозможно своевременно реагировать на изменения, происходящие на рынке образовательных услуг, а следовательно, быть конкурентоспособными.

Для понимания сущности негосударственного образования это один из ключевых моментов. Поэтому проблемы **университетской автономии и академических свобод** стоит рассмотреть подробнее. Эти проблемы представляют собой одну из наиболее сложных, деликатных и широко дискутируемых сторон жизни университетов, с которой сталкиваются ученые и органы управления высшим образованием в течение почти тысячелетнего периода развития университетского образования.

В различные исторические эпохи понятия «автономия» и «академические свободы» трактовались по-разному, в них вкладывался разный смысл, но никогда не возникало сомнений в том, что именно они наиболее полно отражают саму суть университета. На мой взгляд, главные дискуссии о путях развития вузов, и особенно университетов России, еще впереди. Свободы в жизни вузовского сообщества за годы реформ, конечно, добавилось. Но рецидивы попыток взять под более жесткий контроль систему со стороны государства мы наблюдаем постоянно.

При этом государственная власть новой России плохо учитывает то обстоятельство, что взаимосвязи между автономией, академическими свободами и ответственностью университета за свою деятельность усложнились. С принятием Всемирной декларации прав человека появилась еще одна составляющая этих взаимосвязей — **права человека**. Поэтому проблема автономии и академических свобод как в теоретическом, так и в практическом плане стала рассматриваться с учетом **ответственности университета** за свою деятельность перед обществом и необходимости **соблюдения** прав человека. Она стала комплексной. Ее разработкой занимаются ученые многих стран мира, университеты, международные организации, о чем свидетельствует огромный массив публикаций по этой проблеме.

По мнению бывшего президента Международной ассоциации университетов (МАУ) В. Камба, **«университет должен самостоя-**

тельно определять, чему учить и как учить, кто учится и кем обучается». Он рассматривает понятие «академические свободы» в тесной связи с понятием «университетская автономия» и подчеркивает, что «**главная опасность** академической свободе и университетской автономии исходит **от правительств** и является фактором, определяющим уровень демократичности общества». Исторический опыт демонстрирует, что, чем ниже уровень демократичности государственного управления, тем выше уровень нетерпимости других точек зрения и большая вероятность подавления академических свобод и вмешательства в университетскую автономию, утверждает В. Камба[1].

Уместно напомнить о четырех международных декларациях, посвященных проблеме университетской автономии и академических свобод, в которых раскрывается содержание понятий «академическая свобода» и «университетская автономия»:

— Декларация, принятая в сентябре 1988 года в городе Лиме (Перу). В ней академическая свобода определяется как «свобода членов академического сообщества (т. е. преподавателей, студентов и исследователей) вести поиск, развивать и передавать научные знания путем научных исследований, обучения, обсуждения, документирования, производства, создания, преподавания и письменного изложения»;

Автономия, которая тесно увязана с академической свободой, определяется как «**независимость** высших учебных заведений **от государства** и других институтов общества»;

— Хартия вольностей европейских университетов (Magna Charta Universitatum), также провозглашенная в сентябре 1988 года в Болонье ректорами европейских университетов, собравшимися по случаю девятого столетия старейшего из них, подчеркивает, что «**университет является автономным**, он производит, анализирует, описывает и передает культурные ценности путем научных исследований и обучения». Исходя из этого, указывается в хартии, «как общественная власть, так и университетская должны в рамках своей компетенции гарантировать это и способствовать соблюдению самого приоритетного требования»;

[1] Kamba W. University Autonomy. Academic Freedom and University Autonomy. Ed. CEPES. Papers on Higher education. Bucharest, 1993. P. 21–23.

— Декларация об академической свободе и социальной ответственности академического персонала, принятая в апреле 1990 года в Дар-эс-Саламе (Танзания), подчеркивает, что «все члены академического сообщества имеют право выполнять свои функции по обучению, научным исследованиям, учению, сочинению, обмену и распространению информации **без опасения** вмешательства или репрессии **со стороны государства** или любого другого общественного органа управления».

«Чтобы отвечать требованиям современного мира,— подчеркивается в декларации,— в своей исследовательской и преподавательской деятельности он должен иметь моральную и научную **независимость от политической и экономической власти**». В этом документе провозглашается, что «свобода научных исследований и обучения является основным принципом университетской жизни»;

— Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры, принятая Всемирной конференцией по высшему образованию в XXI веке 9 октября 1998 года в Париже, в соответствии со ст. 2 которой «высшие учебные заведения, их сотрудники и студенты должны пользоваться **полной академической свободой и автономией**, понимаемыми как комплекс прав и обязанностей, будучи при этом полностью ответственными и подотчетными перед обществом».

В указанных декларациях раскрывается содержание академической свободы и университетской автономии, которые в обобщенном виде сводятся к следующему:

— академическая свобода предоставляется членам академического сообщества, т. е. исследователям, преподавателям и студентам, а в ряде случаев и административному персоналу;

— под академической свободой понимается свобода мысли и выражения. Это означает, что ученый имеет право выбирать тему и методы исследования, публиковать результаты исследований независимо от воли всех органов управления; преподаватель имеет право в установленных рамках разрабатывать учебные программы и планы и читать лекции на темы, которые, по его мнению, являются важными;

— необходимым условием для академической свободы является университетская **автономия**, т. е. независимость от поли-

тических и экономических **властей**, даже в тех случаях, когда финансирование осуществляется государством или другой общественной или частной организацией;

— академическая свобода всегда была связана с социальной ответственностью, а в последнее время и с подотчетностью.

Многие зарубежные авторы под автономией университета понимают «способность и компетентность принимать решения без ограничений извне», т. е. рассматривают **понятие «автономия» тождественно понятию «самоуправление»**, подчеркивая при этом различия между академической свободой и автономией.

В данном случае нас интересует прежде всего проблема автономии, т. е. свободы всего вуза, и содержания понятия «автономия». На мой взгляд, оно наиболее точно раскрывается в Законе об организации высшего образования Франции (1968), согласно которому университетская **автономия имеет три стороны**:

— **административную** — университеты и их учебно-исследовательские подразделения (департаменты, факультеты) управляются выборными органами;

— **финансовую** — университеты свободно распоряжаются средствами, получаемыми из государственного бюджета и других источников;

— **учебную** — университеты сами определяют содержание учебных программ, организуют по своему усмотрению учебный процесс и научно-исследовательскую работу, устанавливают способы проверки знаний студентов.

В этом ключе я и продолжу свои рассуждения о негосударственных вузах.

Основные признаки

Первый среди важнейших признаков состоит в том, что негосударственный вуз — организация **саморегулируемая**. Изначально, по замыслу, он является таковым в полном объеме понятия «саморегулирование», которое является более широким, чем понятие «самоуправление», поглощает последнее. Саморегулирование — это способность вуза самостоятельно, без какого-либо влияния извне (со стороны госорганов управления образованием, любых политических или экономических сил) оперативно реаги-

ровать на внешние воздействия (изменение законов, политической, экономической, финансовой ситуации, конъюнктуры на рынке образовательных услуг и т. д.), которые могли бы нарушить его нормальное функционирование и развитие. Иначе говоря, каждый вуз как хозяйствующий субъект на свой страх и риск, под свою ответственность действует как отдельно взятая единица, как «коллективный индивид» без расчета на то, что кто-то предложит ему помощь и поддержку. В условиях реальной конкуренции это невозможно.

Саморегулирование достигается с помощью обратной связи, т. е. постоянного изучения и оценки состояния окружающей социальной среды с целью получения достоверной информации для корректировки своей стратегии и тактики (политики), и осуществляется в форме самонастройки и самоорганизации — изменения структуры вуза, открытия новых специальностей и отказа от тех, которые не пользуются спросом, совершенствования управления и т. п. Иначе говоря, негосударственный вуз обладает реальной свободой, реальной автономией. В этом огромное достоинство и преимущество негосударственного вуза перед государственным.

Все продвинутые негосударственные вузы в качестве механизмов саморегуляции имеют подразделения, которые специально занимаются экономикой вуза, маркетингом, рекламой, внешними связями и т. п. Стоит заметить, что существование встроенных экономических регуляторов деятельности составляет один из основных постулатов классического либерализма, полагающего, что экономическими явлениями управляют естественные законы, и прежде всего закон стоимости и закон цен. Все, кто работает ныне в системе образования, в той или иной мере испытывают их воздействие на себе. И это главное свидетельство того, что рынок образовательных услуг в России уже существует, хотя он (как и в экономике) еще далек от цивилизованных форм. Тем не менее именно негосударственные вузы во многом способствовали его зарождению и являются ныне на этом рынке (я не говорю о халтурщиках) активными игроками.

Разумеется, деятельность негосударственного вуза ограничена российскими законами. Это совершенно естественно: свобода не

может быть безграничной. Другое дело, какие это законы, насколько они отвечают интересам свободного, гражданского общества. Инструкции и другие нормативные документы Министерства образования, если они не касаются аттестации и аккредитации, носят для негосударственных вузов **примерный** характер. Они свободны в определении стратегии и направлений своей текущей деятельности, в разработке его оргструктуры, кадровой политике (штатного расписания, назначениях на должности и т. п.), политики в области заработной платы и т. п.

Негосударственный вуз свободен «от» заботы государства о том, каков его устав, есть ли и какая у него материально-техническая база, деньги на зарплату и развитие, как он организует свою деятельность и т. д. Государство в лице аккредитационной комиссии Министерства образования и науки появляется в вузе один раз в пять лет и выносит «приговор»: вуз — не вуз, университет — не университет. В промежутках между комиссиями не надо просить у государства ни свободы, ни автономии.

Негосударственные вузы свободны — «для» чего? Чем грозит им свобода — успехом или поражением? Это никого, кроме их самих, не волнует. Их судьба исключительно в их собственных руках. От чего же зависит теперь, когда они свободны, эта судьба? От того, **как они распорядятся свободой**.

Что делает свободу созидательной силой? Понимание ее существа и **ответственность** в обращении с этим могущественным явлением. Ответственность — вот явление, которое должно возникать при первом же дуновении свободы, вот качество, которое должно характеризовать вуз, если он называется негосударственным, которое должно пронизывать насквозь всю его систему управления, которое должно быть присуще каждому работнику.

Знаменательно, что в октябре 2003 года Госдума РФ приняла в первом чтении проект Закона «О **саморегулируемых** организациях», в котором говорилось, что «новый закон должен помочь... противостоять бюрократическому прессу. Законопроект базируется на следующих основных принципах: добровольного объединения субъектов предпринимательской деятельности в саморегулируемые организации (СРО), последовательной активизации

процессов дебюрократизации экономики и поддержки формирования в стране **гражданско-правовых институтов**, нацеленных на закрепление добросовестной практики ведения хозяйственной деятельности.

Согласно законопроекту саморегулируемая организация является **негосударственной некоммерческой организацией**, объединяющей лиц, осуществляющих одну или несколько однородных видов лицензируемой предпринимательской деятельности. Одной из функций СРО, отмеченной в законопроекте, определена защита интересов предпринимателей **в их отношениях с государством**. При возникновении любых конфликтов и споров между федеральным (региональным) органом исполнительной власти и участником СРО **противостоять государству** от имени данного участника будет сама такая организация. То есть **индивидуальное** противостояние предпринимателей государству заменяется **коллективным** противостоянием»[1].

Что касается **самоуправления** в негосударственном вузе, т. е. участия работников в решении задач образовательного процесса, экономической и хозяйственной деятельности, то этот вопрос решается с позиций именно того обстоятельства, что негосударственный вуз — организация саморегулируемая.

Современная жизнь крайне динамична. Руководство вузом должно реагировать на изменения внешней социальной среды не только безошибочно (что само собой разумеется, хотя — по определению — невозможно[2]), но и очень оперативно, быстро. Скорость принятия решений и осуществления намеченных целей — решающее условие успеха в конкурентной борьбе.

Если **конечный эффект** управления вузом можно определить одним словом «успех», то это значит, что он является продуктом множества грамотных управленческих решений многих людей; это сумма малых успехов на всех направлениях деятельности. **Все**, кто включен в этот процесс, должны работать на успех вуза,

[1] Российская газета. 2003. 21 октября.

[2] Джордж Сорос говорит о неизбежной ошибочности науки и взглядов людей на социальные процессы, которая привносит неопределенность в нашу жизнь. Он называет это «принципом человеческой неопределенности». (См.: Сорос Д. Мыльный пузырь американского превосходства. М., 2004. С. 184.)

быть членами **единой команды**, действующей по заранее провозглашенным и принятым правилам. Возможно ли это в реальности вообще, тем более в вузе с учетом множества специфических особенностей «производственного» процесса, менталитета и психологических черт его работников, особенно профессорско-преподавательского состава?

Мой трудовой опыт в разных сферах (стройка, завод, журналистика, наука и одиннадцать лет работы в должности ректора) убеждает меня, что идея о том, чтобы **каждый** работник ревностно выполнял свои обязанности и отдавал все силы общему делу, может существовать как цель, которая практически недостижима. Тем более если речь идет о принятии судьбоносных решений по самым различным вопросам в кратчайшие сроки, иногда, как говорится, на бегу.

Тут встает вопрос не только компетентности, но управленческого опыта, смелости, желания и способности нести ответственность и очень часто — интуиции. Это такие требования, которым абсолютное большинство работников не соответствует и не может соответствовать. Этим и определяется необходимость сосредоточения функций управления в руках верхнего эшелона профессиональных управляющих. Это ректор, проректоры и деканы. В **этом смысле** мы говорим об университете как своего рода корпорации, о корпоративном принципе работы, о корпоративной культуре[1].

Самоуправление в большинстве известных мне крупных негосударственных вузах, как и в нашем университете, реализуется через работу Совета университета, который определяет стратегию развития вуза, решает вопросы экономики и хозяйственной деятельности, информирует коллектив о своей деятельности и работе ректората; через Ученый совет, в компетенции которого находятся все вопросы содержания и организации образовательного про-

[1] Я говорю «своего рода», потому что в полном смысле корпорация — это форма организации предпринимательской деятельности, предусматривающая не только наличие юридического адреса, налога на прибыль, но и **долевую собственность**. В данном случае речь идет об одном из основных управленческих аспектов, которые строятся прежде всего на вертикальных, прямых и жестких связях.

цесса; ежегодное собрание профессоров и преподавателей университета, на котором обсуждаются итоги прожитого года и планы на новый учебный год; советы факультетов; Студенческий совет университета и советы общежитий.

Второй существенный признак негосударственного вуза заключается в том, что он — организация **самофинансируемая**, т. е. способная **полностью** покрыть все свои расходы, в том числе на развитие, доходами от реализации образовательных услуг.

Не следует отождествлять понятия «самофинансирование» и «платные услуги». Платные услуги оказывают сегодня и все государственные вузы, доля внебюджетных средств которых составляет от 50 до 80% их расходов, а иногда и выше. Здесь речь идет о частичном самофинансировании, которое позволяет вузам не только выживать, но и развиваться. Тем не менее денег из госбюджета достаточно для того, чтобы вуз в любой ситуации выжил, не погиб.

У негосударственного вуза такого шанса нет. Самофинансируемый — значит функционирующий и развивающийся **только** за счет средств, полученных от потребителей образовательных услуг. Дополнительные средства из внешних источников могут поступать и в негосударственный вуз (например, от благотворителей), но он **способен** обойтись и без них.

Третий признак состоит в том, что негосударственный вуз — **организация предпринимательская**. Такое понимание негосударственного вуза тесно связано с предыдущим признаком — самофинансированием. Оказавшись в ситуации, когда он действует на свой страх и риск, исключительно под свою ответственность, вуз не может вести себя иначе, как «коллективный предприниматель». То есть подходить к своему хозяйствованию с экономических позиций, экономического императива, который постоянно довлеет над ним; действовать расчетливо, рационально, заботясь о конечном результате, каковым для него в равной мере являются качество образовательного процесса и финансовые доходы. Предпринимательский тип хозяйствования в современном негосударственном вузе основан на экономических свободах, частной собственности, товарно-денежных отношениях, а значит, предполагает рыночный способ получения дохода и конкуренцию.

В отношении дохода и прибыли в предпринимательском вузе, если он исповедует правила честной игры как условия долгосрочной успешности, экономической и общественной эффективности, продуктивно-творческие, нравственные мотивы и побуждения к предпринимательству превалируют над потребительско-распределительными. Творчество, компетентность, поиск, понимание конъюнктуры, индивидуальная и коллективная ответственность за предприятие и его деятельность — непременные условия подлинно предпринимательского вуза.

Надо сказать, что действующее законодательство не вполне соответствует данному выводу и реальной практике вузов. Этот вопрос будет рассмотрен в следующей главе.

Четвертый признак негосударственного вуза — это его возможность **по своему усмотрению** определять **содержание учебных программ, формы и методы организации учебного процесса и научно-исследовательской работы, способы проверки знаний у студентов**. В этом вопросе у негосударственного вуза **изначально** есть огромное преимущество перед государственным. Оно заключается в том, что негосударственный вуз **в принципе не обязан** осуществлять свою деятельность непременно на основе государственного образовательного стандарта (ГОС).

Негосударственный вуз как предпринимательская организация и в этой сфере может действовать полностью на свой страх и риск. Получив государственную лицензию на право ведения образовательной деятельности, он на основании действующего закона может организовать образовательный процесс по своим **собственным стандартам**, имеет право получить **общественную аккредитацию**, которая означает, что уровень деятельности вуза оценивается по критериям и требованиям соответствующих общественных образовательных, профессиональных, научных, торговых, промышленных и других организаций, которые могут быть заказчиками специалистов, выпускаемых данным вузом.

Заметим, что государственную аккредитацию в конце 2002 года имели менее 40% негосударственных вузов России. Так, в Центральном федеральном округе было аккредитовано 119 вузов (44%), в Северо-Кавказском — 31 (39%), в Северо-Западном —

26 (40%), Приволжском — 18 (43%), Сибирском — 11 (37%), Уральском — 6 (32%), Дальневосточном — 8 (53%)[1]. Иначе говоря, 60% вузов обучали студентов совсем не обязательно по госстандарту.

Однако в таком случае государство не дает никаких гарантий на качество образования. Вуз выдает выпускникам свой собственный диплом. **Гарантом качества** такого рода образования является **учредитель** негосударственного вуза. Отношения между студентом и негосударственным вузом — это отношения продавца и покупателя образовательных услуг. Если студент недоволен качеством этих услуг, то обращаться в Министерство образования с претензией не имеет смысла: министерство (государство) тут ни при чем. Отношения продавца и покупателя регулирует Гражданский кодекс. Это и есть подлинное **негосударственное** (независимое, свободное) образование.

Так происходит в университетах многих стран мира, где негосударственное образование устоялось в течение столетий, где частные университеты имеют высокий престиж, свою, признанную в мире образовательную марку. Так когда-нибудь будет и в России.

Ныне же, как уже говорилось, негосударственное образование находится в стадии становления, обременено многими проблемами и недостатками, которые всегда и всюду сопровождают любую организацию (завод, фабрику, фирму и т. п.) на начальном этапе развития.

Но зачем потребителю знать и переживать все эти проблемы? Качественное образование ему необходимо сегодня. И он хочет иметь гарантии. Тем более если он платит за него. В данном случае речь идет о товаре весьма специфическом — образовательной услуге, оказание которой длится четыре-шесть лет. При этом судить о качестве процесса «производства» и «конечной продукции» потребителю крайне сложно. Поэтому главным аргументом в пользу доверия производителю услуги становятся его прошлые достижения, их общественное признание — исторически заработанный имидж. Естественно, что в этом случае абитуриенты и их

[1] Государственная аккредитация учреждений высшего, среднего и дополнительного профессионального образования в 2002 году. М., 2003. С. 28.

родители, в том числе в силу традиционной для россиян тяги ко всему государственному, склонны в гораздо большей мере довериться госвузам.

Но дело не только в этом. Госвузы ныне имеют дарованные им государством преимущества, которых нет у неаккредитованных негосударственных вузов. Во-первых, то, что гарантом качества получаемого в вузе образования является государство, сила и возможности которого в любом случае несравнимы с возможностями любого учредителя — юридического или физического лица. Во-вторых, возможность получения отсрочки от службы в армии на время обучения. В-третьих, стабильность и предсказуемость перспектив вуза: госвузы, по существу, являются псевдоигроками на рынке образовательных услуг, они реально ничем не рискуют, им практически ничто не угрожает. В конце концов, даже если госвуз попадет в критическую ситуацию, государство, если захочет, несомненно, в состоянии спасти его.

Все эти истины хорошо известны руководителям негосударственных вузов, у которых нет многолетней, тем более многовековой истории, нет такой могучей поддерживающей их руки, как государство, тех закрепленных в законах льгот и привилегий, которые оно предоставляет «своим» вузам.

Желание выжить сегодня ради будущего неизбежно приводит руководителей негосударственных вузов к мысли получить хотя бы некоторые преимущества, которые есть у госвузов, по сути дела, сдавшись государству, а именно: заявив о своем желании **пройти государственную аттестацию и аккредитацию**, что означает для них принятие на себя обязательства строить образовательный процесс по **государственному образовательному стандарту** и один раз в пять лет проходить проверку на соответствие аккредитационным требованиям.

С этого момента негосударственный вуз оказывается в сфере внимания органов управления государственной системы образования, в значительной степени **ограничивает** свой суверенитет, автономию, **свободу и самостоятельность**. Контроль со стороны государства в этом случае совершенно оправдан: получивший госаккредитацию вуз выдает выпускникам государственный диплом, который согласно закону должен признаваться равноценным до-

кументу о высшем государственном образовании. Ибо **гарантом качества** образования в негосударственном вузе теперь также выступает государство.

По всей видимости, такое положение дел будет оставаться еще долго. Но не бесконечно. Ведь вопрос о том, как называется вуз и кому он принадлежит — государству, общественной организации, группе юридических лиц или является частным, — не самый важный. Главное — качество образования, которое он дает. Это ценят работодатели, это все лучше понимают и студенты. Уже сейчас, если негосударственный вуз имеет госаккредитацию и связанные с этим льготы (освобождение от службы в армии и выдача госдиплома), то многие студенты совершенно сознательно выбирают именно этот вуз.

Определение понятия

Итак, на мой взгляд, в описательном плане сказанного уже достаточно для того, чтобы понять, что такое негосударственный вуз, а в принципе — и любое негосударственное учебное заведение: школа, колледж, лицей — общие признаки у них одинаковы. Понятны, мне кажется, и те основные особенности, которые отличают негосударственную образовательную организацию от государственной, потому что мы выделили и обобщили эти особенности путем отвлечения от важнейших «индивидуальных» характеристик государственных вузов в пределах общего класса — высших профессиональных учебных заведений.

«Негосударственный» — это предельно общая характеристика всех форм и типов образования, которые находятся за пределами государственного контроля полностью или хотя бы в основном (аккредитованные вузы). Негосударственные образовательные учреждения — это **особый род** вузов, относительно самостоятельная и в принципе (с точки зрения долженствования) **равноправная** с государственной подсистема отечественной системы образования, как и любого иного общества.

Термином «негосударственные» выделен класс предметов (в данном случае высших учебных заведений). Если не вдаваться в рассмотрение множества специфических «индивидуальных» черт **каждого** из негосударственных вузов, а выделить лишь

самые существенные, т. е. те, о которых говорилось и которые характеризуют любой из них независимо от того, что это — университет, академия или институт; кем создан — юридическим или физическим лицом, государственной структурой или общественной организацией и т. д. и т. п., то определяющими признаками негосударственных вузов будут следующие:

— все являются саморегулируемыми (самоуправляемыми, саморазвивающимися);

— все действуют на основе самофинансирования;

— все являются предпринимательскими организациями;

— все являются свободными, независимыми.

Разумеется, все они создаются и действуют в соответствии с российскими законами, являются элементами гражданского общества, служат интересам этого общества и государства, и в этом смысле все их действия имеют ограничения, в том числе и свобода, независимость.

Безусловно, существуют и иные признаки, которые следовало бы учесть при определении негосударственного вуза, но уже и сказанного достаточно, чтобы дать довольно полное определение этого понятия. На мой взгляд, **негосударственным называется высшее профессиональное учебное заведение, которое создается в соответствии с Конституцией РФ и законами российского государства, действует на их основе как саморегулируемая, самофинансируемая, предпринимательская организация в целях предоставления потребителям платных образовательных услуг на договорной основе в интересах ныне живущих и будущих поколений России**.

Таково, по моему мнению, содержание собирательного понятия «негосударственные вузы», состоящее из ряда элементов (признаков), которые были описаны выше. Вузы могут быть большие и маленькие, давать студентам гуманитарные, естественнонаучные, технические и иные знания, действовать хорошо или плохо, в Москве или во Владивостоке, но понимание их существа везде одинаковое.

В понятии «негосударственный вуз» изначально нет никакого отрицательного смысла. Такой смысл носит прежде всего индивидуальный характер, связан с конкретным вузом. Он на-

чинает распространяться на все вузы этого рода, если критическая масса «плохих» единичных случаев переходит меру — предел, за которым негативное качество начинает распространяться уже на все негосударственные вузы, как это происходит в данный момент.

Таким образом, употребление применительно к негосударственным вузам в качестве синонима терминов «частные», «общественные», «небюджетные», а тем более «коммерческие» (почему — говорилось) совершенно некорректно. На самом деле среди негосударственных есть вузы и частные, т. е. находящиеся в собственности физических лиц, и созданные юридическими лицами, но не являющиеся их собственностью, и общественными, и религиозными организациями. Все эти вузы составляют **объем понятия** «негосударственные», т. е. род (класс) всех возможных предметов (вузов), обладающих признаками, составляющими выведенное только что основное **содержание** этого понятия.

Да, все негосударственные вузы — небюджетные (самофинансируемые). Но не только: они еще и саморегулируемые, самоуправляемые. Целое состоит из множественности частей (элементов). Если негосударственные вузы — это род (класс) образовательных учреждений, если у этого рода (класса) есть понятие и его объем, то у этого объема есть **части объема** понятия. Отождествлять часть с целым — ошибка.

Когда вместо «негосударственный» говорят «частный», то выходит, что все негосударственные вузы являются собственностью физических лиц. Но таковых в России не более 20% из 571 негосударственного вуза. Когда их именуют «коммерческими», то это лишь свидетельствует о неграмотности говорящих, ибо, как уже было показано, учебное заведение по закону не может быть коммерческим; не является оно таковым и по существу. Когда предлагают назвать негосударственные вузы «некоммерческими», то забывают, что таковыми являются и государственные вузы, оказывающие платные услуги. Когда их именуют «общественными», как это предлагают сделать некоторые упоминавшиеся авторы, то под это имя не подпадают вузы церковные, частные. Когда предлагают считать «небюджетными», то тем самым выделяют лишь одну сторону — экономическую, хотя организационная (саморе-

гулирование, самоуправление) является не менее важной характеристикой.

Не следует произвольно выхватывать ту или иную сторону явления и через нее определять это явление в целом. Это искусственный, прагматический, ненаучный, обывательский подход. Естественная классификация основывается на полноте понимания сущности и содержания познаваемого объекта. Вот почему я старался не столько описывать негосударственное образование, высшие учебные заведения прежде всего, а объяснять причины и природу их возникновения на основе огромного исторического, философского и теоретического материала, который пришлось осмыслить. Не говоря уж о весьма богатых наблюдениях и многолетнем личном опыте руководства негосударственным вузом и двумя союзами такого рода вузов.

Иногда спрашивают, почему на Западе нет понятия «негосударственные», а используется термин «частные». Признаться, я не изучал этот вопрос специально. Что тут сказать? Если бы там и на самом деле все вузы были частными, тогда все правильно. Но это не так. Во всех странах есть, как минимум, высшие духовные учебные заведения, корпоративные университеты, многие из которых созданы юридическими лицами и вовсе не с целью извлечения прибыли, а для подготовки кадров для собственных нужд. Ни те ни другие не подпадают под название «частные». На мой взгляд, понятие «негосударственные» в научном плане является более точным.

Глава четвертая

ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ СОВРЕМЕННОГО НЕГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Как было показано в предыдущих главах, в разные времена и в каждой стране — в зависимости от социально-экономической природы общества, культуры и традиций — масштаб развития и функции негосударственного образования весьма отличались. Тем более значительно различаются они в настоящее время. В решающей степени это зависит от тех правовых оснований, которые

заложены в конституциях стран, от образовательных политик государств, обусловленных законами.

Однако в ситуации общемировой глобализации, которая не сводится лишь к строительству новой мировой экономики, а касается всех сторон жизни, и прежде всего образования, национальное законодательство в этой области также обретает все больше общих черт. И это естественно: международными организациями (прежде всего ООН и ЮНЕСКО) во второй половине XX века принято немало документов по вопросам образования, которые Россия, как член этих организаций, не может игнорировать. Содержание этих документов носит всеобщий характер, т. е. касается деятельности и негосударственных образовательных учреждений. Документы ООН, ЮНЕСКО и большинства других международных организаций проникнуты духом свободы, демократии, социальной справедливости, направлены на мирное и устойчивое развитие. Тем самым нормы международного права задают общую логику развития национального законодательства тех стран, которые нацелены на интернализацию своей деятельности.

Эту мысль необходимо выделить особо: дело вовсе не в том, как часто и как много в документах международных организаций говорится непосредственно о негосударственном (частном, неправительственном, независимом) образовании. Прямо скажем: данная тема встречается в этих документах довольно редко, иногда в порядке упоминания, как что-то само собой разумеющееся, укоренившееся, несомненное. И этого, на мой взгляд, вполне достаточно. Негосударственное образование — это просто и всего лишь образование, общий смысл которого как явления общечеловеческого, общемирового не зависит от организационно-правовой формы высшего учебного заведения. Как понимать роль негосударственного образования в той или иной стране, зависит от господствующей в ней идеологии, общей стратегии развития, достигнутого уровня свободы и демократии. И в не меньшей мере от того, насколько прогрессивна ее законодательная и исполнительная власть.

Если верить официальным декларациям, Россия и далее должна идти по пути свободы и демократии, активно интегрироваться в мировую, в частности европейскую, систему образования.

Это предполагает знание и использование норм международного права в этой области. Более того, как известно, нормы международного права выступают **гарантом** конституционных и иных законных прав и свобод граждан Российской Федерации. В соответствии со ст. 15 Конституции РФ общепризнанные принципы и нормы международного права и международные договоры Российской Федерации являются составной частью ее правовой системы. При этом **приоритет** отдается нормам международного права. Коллизия норм международного права и федерального закона или закона субъекта РФ разрешается в пользу первых. Если международным договором Российской Федерации устанавливаются иные правила, чем предусмотрено законом, то в соответствии с ч. 4 ст. 15 Конституции РФ применяются правила международного договора. Конституция РФ также предоставляет право своим гражданам обращаться в межгосударственные органы по защите прав и свобод человека, если исчерпаны все имеющиеся внутригосударственные средства правовой защиты.

1. Международные правовые основы современного образования

Обратим внимание лишь на главные документы международных организаций и те их положения, которые напрямую касаются образования вообще и негосударственного в частности.

Прежде всего отметим, что **право на образование** признается в мире в качестве **естественного права**. Это положение закреплено в ст. 26 Всеобщей декларации прав человека, в ст. 13 Международного пакта по экономическим, культурным и социальным правам, в ст. 28 Конвенции о правах ребенка[1], в ст. 10 Европейской социальной хартии[2]. Право на образование можно рассматривать как элемент права на жизнь, право на развитие[3].

[1] Советский журнал международного права. 1991. № 2. С. 151–171.

[2] См.: СССР и международное сотрудничество в области прав человека: Документы и материалы. М., 1989. С. 255–273.

[3] Г. Гегель рассматривал образование в его абсолютном определении как освобождение и работу высшего освобождения, абсолютный переходный пункт к уже

Нельзя не отметить, что в докладе Международной комиссии по образованию, который она представила ЮНЕСКО в конце XX века, выдвинуты **четыре основополагающие цели** современного образования: **учить жить вместе; учить приобретать знания; учить работать; учить жить**. В условиях, когда в мире доминируют узкая специализация, прагматизация, утилизация образования, эти положения обретают методологическое значение.

Во **Всеобщей декларации прав человека**, принятой Генеральной Ассамблеей ООН в Нью-Йорке 10 декабря 1948 года, в ст. 26 говорится: «Образование должно быть направлено к полному развитию человеческой личности и к увеличению уважения к правам человека и основным свободам»[1]. Не просто «специалист», «бакалавр», «магистр», «функционер», а **свободная личность** — вот в чем смысл современного образования вообще, тем более — выс-

не непосредственной, природной, а духовной, а также поднятой до образа всеобщности, бесконечно субъективной субстанциональности нравственности.

Рассматривая право детей на образование, Г. Гегель отмечал, что человек не обладает инстинктивно тем, чем он должен быть, ему надлежит это обрести. Он считал, что на этом положении основано и право на образование.

Исходя из этого посыла, он отмечал, что главным моментом воспитания является дисциплина, смысл которой состоит в том, чтобы сломить своеволие ребенка, истребить в нем чисто чувственное и природное, которое преобладает в ребенке. Воля ребенка действует, руководствуясь непосредственными фантазиями и прихотями, а не основаниями и представлениями. Родители составляют, отражают всеобщее и существенное по отношению к детям, и на этом основана необходимость послушания. Гегель категорически выступал против теорий, в которых ребенка рассматривают как раба. Он писал, что это самое безнравственное отношение вообще. (См.: Гегель Г. В. Ф. Философия права. М., 1990. С. 232.)

В воспитании, считал Гегель, нравственность детей должна быть доведена до непосредственного чувства, еще свободного от противоположностей. Душа ребенка должна прожить в этом чувстве как основе нравственной жизни свою первую жизнь в любви, доверии, послушании. Задача воспитания детей состоит в том, чтобы возвысить детей над природной непосредственностью, в которой они изначально пребывают, превратить их в самостоятельных, свободных личностей и сделать тем самым их способными выйти из природного единства, семьи (Там же).

Ребенок имеет право получать питание и воспитание, отмечал Гегель. Такая оценка воспитания, образования противоречит многим современным взглядам, когда, например, главная цель школы рассматривается как воспитание приспособленцев, подчиняющихся власти школьной системы.

[1] Документы международного права по вопросам образования. М.: Готика, 2003. С. 30.

шего. Однако эта цель недостижима, если свобода, как подчеркивается во Всеобщей декларации, не провозглашена **высшей ценностью** общества, частью которого является система образования, если в обществе не созданы необходимые условия и возможности для реализации этих свобод — свободы мысли, свободы совести, свободы религии, свободы мирных собраний и ассоциаций, свободы голосования, свободного развития, свободного выбора работы, свободы менять свою религию и свои убеждения, свободы беспрепятственно придерживаться своих убеждений, искать, получать и распространять информацию. Свободы образования.

14 декабря 1960 года (Париж) Генеральная конференция ЮНЕСКО приняла **Рекомендацию о борьбе с дискриминацией в области образования**. В этом документе есть несколько важных моментов, имеющих методологическое значение. В разделе IV п. «а» говорится о необходимости «сделать высшее образование доступным **для всех** на основе полного равенства и в зависимости от способностей каждого»[1]. Особенно важным для темы нашего анализа является положение рекомендации о том, что родители и законные опекуны должны иметь возможность (в рамках, определенных законодательством каждого государства) «свободно посылать своих детей **не в государственные**, а в другие (пользуясь нашей терминологией, в негосударственные. — *И. И.*) учебные заведения, отвечающие **минимальным** требованиям, предписанным или утвержденным компетентными органами образования»[2].

Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования, принятая ЮНЕСКО 14 декабря 1960 года, дает развернутое определение понятия «дискриминация» в области образования. Положения этой конвенции, в частности, дают правовые основания признавать попытки ввести платное высшее образование в современных условиях Российской Федерации как дискриминационные. В условиях, когда значительная часть населения находится за чертой бедности, **повсеместное** введение платы за

[1] Документы международного права по вопросам образования. С. 85.

[2] Там же.

образование означало бы закрытие доступа к образованию для многих социальных групп. А именно такого рода действия прямо запрещаются ч. 1 ст. 1 Конвенции о борьбе с дискриминацией в области образования.

Стоит заметить: этому документу уже почти 45 лет. Он был принят в условиях, когда тенденции массовизации и узкой специализации в образовании только обозначались, вызревали и подвергались осмыслению. ЮНЕСКО в связи с этим проводила много научных конференций и заседаний, принимала новые документы, в которых содержатся идеи и мысли, чрезвычайно важные для понимания происходящих ныне процессов в образовании, в том числе в России.

Например, 26 ноября 1976 года Генеральная конференция ЮНЕСКО приняла **Рекомендацию о развитии образования взрослых**. В этом документе говорится, что «образование неотделимо от демократии, от ликвидации привилегий и от содействия в рамках всего общества идеям автономии, ответственности и диалога»; что «образование должно рассматриваться в глобальном масштабе и как **непрерывный процесс**»[1]; что образование «должно основываться на **потребностях учащихся** и использовать их разносторонний опыт в развитии образования взрослых»[2]; что «следует принять меры для поощрения государственных органов, учреждений, организаций, содействующих образованию добровольных ассоциаций, организаций трудящихся и **предпринимателей** и непосредственных участников образования взрослых к сотрудничеству между собой в определении и осуществлении этих целей»[3].

Сегодня, когда в России продолжаются дискуссии о правомерности **дистанционного обучения**, стоит обратить внимание читателя на те аргументы в его пользу, которыми оперировали наиболее дальновидные политики и специалисты в области образования еще 30 лет назад.

В названной рекомендации, в частности, говорится: «Деятельность по **образованию взрослых** в перспективе непрерыв-

[1] Документы международного права по вопросам образования. С. 87.

[2] Там же. С. 90.

[3] Там же. С. 92.

ного образования и обучения не имеет теоретических границ и должна отвечать конкретным ситуациям, возникающим в связи с особыми потребностями развития, участия в жизни общества и расцвета личности; она касается всех аспектов жизни и всех областей знаний и относится ко всем людям, независимо от уровня их достижений. При определении содержания деятельности по образованию взрослых первоочередное внимание следует уделять специфическим потребностям групп, находящихся в наименее благоприятных условиях с точки зрения образования»[1].

В рекомендации особое внимание обращается на отдельных лиц или группы, оставшиеся неграмотными, а также отдельных лиц или группы, которые из-за недостаточности средств и недостаточного образования или слабого участия в жизни коллектива сталкиваются с трудностями социальной адаптации; на молодежь, которая не смогла получить необходимого уровня практической деятельности[2].

В Рекомендации по развитию образования взрослых говорится: «В целях обеспечения самого широкого участия в некоторых ситуациях было бы целесообразно использовать в дополнение к имеющимся на местах средствам такие методы, как: а) заочное обучение; радио- и телепередачи; б) программы, осуществляемые мобильными группами; в) программы самообучения; г) учебные кружки; д) использование добровольного труда преподавателей и студентов и других членов общества»[3].

Обратим внимание: главное, о чем беспокоятся авторы этих строк, — доступность образования независимо от его форм. Речь не идет о высшем качестве обучения. Важно, чтобы человек учился, имел возможность в силу своих способностей и желаний развиваться как личность и работник.

В **Рекомендации ЮНЕСКО/МОТ о статусе преподавательских кадров учреждений высшего образования** (Париж, 11 ноября 1997 года) говорится: «Учреждения высшего образования, и в особенности университеты, являются **сообществами ученых**,

[1] Документы международного права по вопросам образования. С. 92.

[2] Там же. С. 255–277.

[3] Там же. С. 95.

которые сохраняют, распространяют и свободно выражают свое мнение по вопросам традиционных знаний и культуры и приобретают новые знания, **не будучи стесненными установленными доктринами**»[1]. Там же отмечается, что «преподавание в сфере высшего образования является... формой служения **обществу**». И чуть ниже: «Высшее образование... направлено на развитие человека и прогресс **общества**». Я специально выделяю слова «общество», «сообщество», чтобы акцентировать внимание читателя на миссии и конечной цели образования: его служении прежде — обществу и только потом — государству. Независимо от того, что государство финансирует образование. Ибо государство — это «наемный управляющий» общества. В истинном смысле образование — институт общественный, даже если называется «государственным».

Всемирная декларация об образовании для всех (Джомтвен, 5–9 марта 1996 года) акцентирует внимание на «новые возможности, которые являются результатом сочетания увеличения информации и беспредельных возможностей в плане коммуникации»[2], на «устранение диспропорций в образовании»[3], «укрепление партнерских связей между правительственными и **неправительственными** организациями, **частным сектором**...»[4]

Огромный интерес представляет **Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры** от 9 октября 1998 года (Париж), которая определяет новые, поистине революционные подходы к развитию высшего образования и пути сближения его со сферой практической деятельности[5]. Согласно этой декларации надлежит прежде всего осуществить переход от обучения, ориентированного преимущественно на когнитивное освоение дисциплин, к обучению, направленному на развитие навыков и способностей, связанных «...с коммуникацией, творческим и критическим анализом, независимым мышле-

[1] Документы международного права по вопросам образования. С. 475.

[2] Там же. С. 246.

[3] Там же. С. 247.

[4] Там же. С. 249.

[5] См. там же. С. 255–277.

нием и коллективным трудом в многокультурном контексте». Специалист с высшим образованием должен быть не только профессионалом своего дела, но и обладать развитым чувством социальной ответственности, быть активным членом современного гражданского общества, утверждать в нем принципы равноправия и справедливости.

Декларация ставит задачу совершенствования содержания образовательного процесса, внедрения в него новых новаторских подходов, творческого освоения современных возможностей, открывающихся при использовании информационных и коммуникационных технологий. В соответствии с поставленными задачами декларация формулирует широкий перечень мероприятий, которые необходимо осуществить на уровне государства, образовательных учреждений и международных организаций, в том числе и ЮНЕСКО.

За последние 50 лет в мировом образовании произошли кардинальные изменения. Как отмечается в Пояснительном докладе к **Конвенции о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе** (Лиссабон, 1997), «наиболее распространенные перемены на национальном уровне заключались в **диверсификации высшего образования**. Если в 1950-х годах национальные системы высшего образования состояли из **традиционных** университетов, которые находились непосредственно в ведении **государственных** властей или, если вести речь о католических университетах, косвенным образом одобрялись ими, то теперь эти системы отличаются гораздо **более многообразным характером**. Значительная доля учащихся высшего образования в настоящее время посещает неуниверситетские учебные заведения, которые организуют более короткие и в большей степени профессионально ориентированные курсы, примером чему могут служить Fachhochschulen в Германии или statlige hogskoler в Норвегии; или же занимается в университетах по нетрадиционным программам меньшей продолжительности с более сильным акцентом на профессиональное образование; в качестве примера можно привести Instituts Universitaires de Technologie (I.U.T.) во Франции. Эта диверсификация и профессионализация распространяются и на подготовительные курсы, действующие на

уровне среднего образования, что порождает сложности при приеме в высшие учебные заведения, затрудняющие реализацию концепции международной эквивалентности.

Быстро увеличивается и число **частных** учебных заведений. Это явление, характерное для большинства стран, наибольшую остроту приобрело в ряде стран Центральной и Восточной Европы. Однако для целей настоящей конвенции вопрос заключается **не в том**, как работает то или иное учебное заведение — **на государственной или частной основе**, — а в том, **гарантированы ли** в нем **качество** преподавания учебных дисциплин и качество квалификаций. Европейские конвенции в области высшего образования не содержат положений, которые дифференцировали бы различные учебные заведения в рамках той или иной национальной системы» [1].

В этом же документе отмечается, что диверсификация высшего образования привела во многих странах к появлению широкого спектра высших учебных заведений и программ высшего образования, включая **частные** заведения и программы. Результатом этого стал большой диапазон квалификаций высшего образования, а также различное качество квалификаций одного и того же уровня, которые были получены в различных учебных заведениях или в рамках различных программ. Определение качества того или иного учебного заведения или программы имеет большое значение для решения вопроса о том, **следует ли признавать** квалификацию данного учебного заведения или квалификацию по программе. Эта статья возлагает на стороны обязанность представлять соответствующую информацию относительно любого высшего учебного заведения, составляющего их системы высшего образования, а также сведения о программах, используемых этими заведениями, с тем чтобы другие стороны располагали необходимой базовой информацией для принятия решений относительно того, следует ли признавать ту или иную квалификацию.

Необходимо подчеркнуть, что в данной статье речь идет не о государственном или частном характере принадлежности или деятельности высших учебных заведений и программ высшего

[1] Документы международного права по вопросам образования. С. 509.

образования, а об информации, необходимой для оценки квалификаций этих учебных заведений либо квалификаций по программам.

Признается, однако, что это может иметь особенно важное значение в отношении квалификаций, выданных **частными** учебными заведениями, в отсутствие прямой или косвенной оценки учебного заведения в рамках процедуры государственного финансирования. Если страна, к чьей системе относится данное высшее учебное заведение (или утверждается, что оно относится), информацию не предоставляет, то страна, где испрашивается такое признание, **может воздержаться** от признания квалификаций данных учебных заведений или по программам. Тем самым отсутствие информации относительно этих учебных заведений и программ может поставить **в невыгодное положение** учащихся и студентов, занимающихся (или занимавшихся) в серьезных частных учебных заведениях и по серьезным частным программам.

В статье делается различие между сторонами, которые создали систему официальной оценки высших учебных заведений и программ, и сторонами, которые этого не сделали. Стороны, создавшие такую систему, должны предоставлять информацию относительно методов и результатов такой оценки, а также о стандартах качества конкретно по каждому типу высшего учебного заведения и программы. Стороны, не сделавшие этого и не располагающие официальной системой и, возможно, формальными критериями оценки учебных заведений и программ, тем не менее должны предоставлять информацию относительно признания различных квалификаций, полученных в том или ином учебном заведении либо по той или иной программе, относящейся к их системе высшего образования.

В конвенции, причем как в ее постановляющих статьях, так и в определениях, содержащихся в разделе I, речь идет об учебных заведениях и программах, входящих в **систему** высшего образования той или иной стороны, а не просто о высших учебных заведениях и программах, действующих на территории стороны[1]. Важная мысль! Я бы интерпретировал ее так: далеко не все него-

[1] См.: Документы международного права по вопросам образования. С. 533–534.

сударственные вузы могут быть включены в **систему** российского образования, а только те, которые получили государственную или **общественную** аккредитацию.

Итак, в современных международных документах негосударственное образование присутствует как часть (подсистема) общей системы образования. Стоит отметить, что основную ответственность и надежды на его развитие ООН и ЮНЕСКО возлагают на национальные государства. Негосударственное образование рассматривается **как дополнение**, как еще один сектор, еще один способ решения общих образовательных проблем.

2. Правовые основы и уровень развития негосударственного образования в зарубежных странах[1]

В данном случае не ставится задача дать полный анализ положения дел с правовым статусом негосударственного образования хотя бы в большинстве зарубежных стран. Понятно, что это самостоятельная и весьма трудоемкая задача. Достаточно уловить общую тенденцию в передовых и быстроразвивающихся странах, которые могут служить примером для России. И прежде всего в тех странах, которые идут по пути либерализации и демократизации.

США

В соответствии с Конституцией США образование находится в введении штатов. Каждый штат отвечает за свою собственную систему образования. В течение всей истории страны законодательные органы штатов принимали законы, регулирующие организацию и функционирование общественных образовательных учреждений. Роль федерального правительства в области образования сводится к выработке образовательной политики и стратегии развития образования и создания условий для ее реализации без чрезмерного контроля. Правовой ответственностью федеральных органов власти в сфере образования является обеспечение

[1] В данном параграфе частично использованы материалы, подготовленные А. А. Галаганом и О. Д. Прянишниковой.

прав каждого гражданина на равный доступ к бесплатным образовательным учреждениям и равные возможности для учения.

В указанных целях конгресс США принимает законы о создании различных финансируемых государством программ, большинство из которых реализуется и управляется Министерством образования путем издания нормативных актов и мониторинга образовательной деятельности, финансируемой из федерального бюджета.

За последнее десятилетие в области образования было принято немало федеральных законодательных актов, среди которых отметим лишь некоторые, на наш взгляд, наиболее интересные.

Национальный закон о грамотности от 1991 года (Public Law 102-73). Главная цель закона — повышение грамотности и обеспечение возможностей **для всего взрослого населения** США получить основные квалификации, необходимые для эффективной деятельности и достижения наибольших возможностей для работы и жизни. Законом учрежден Национальный **институт грамотности**, Совет института и **Межведомственная рабочая группа** по грамотности.

Закон о Совете по образованию от 1991 года (Public Law 102-62), согласно которому создана Национальная образовательная комиссия **по времени и учению**, которой поручено пересмотреть взаимосвязи между временем и учением в национальных школах, а также Национальный совет по образовательным **стандартам и тестированию**, который обязан оказывать консультативную помощь по разработке национальных стандартов и проводить национальное тестирование школьников. Обе комиссии подготовили соответствующие доклады, которые были опубликованы.

Пакет законодательных актов «Цели 2000» — Акт об образовании в Америке (Goals 2000: Educate America Act), принятый в 1994 году (Public Law 103-227). В нем определяются цели образования, которые должны были быть достигнуты к 2000 году. Они следующие:

— **все дети** начнут школьное образование **подготовленными** к учению;

— количество школьников, **заканчивающих** полную школу (12 лет обучения), возрастет как минимум до 90%;

— американские школьники будут заканчивать 4, 8 и 12-й классы, демонстрируя **высокий уровень подготовки** по наиболее важным дисциплинам, включая английский язык, математику, естественные науки, историю и географию;

— выпускники школ будут **первыми в мире** по уровню знаний в области естественных наук и математики;

— **каждый** взрослый американец **будет грамотным** и приобретет знания и умения для конкурентоспособности в мировой экономике и ответственного выполнения своих гражданских обязанностей;

— каждая школа будет **свободна от наркотиков и насилия** и обеспечит здоровую дисциплинарную атмосферу, способствующую продуктивному обучению.

Закон об исследованиях в области образования, разработках по распространению и улучшению информации от 1994 года (Educational Research, Development Act of 1994, Part of Public Law 103-227). Созданы пять научно-исследовательских институтов в поддержку национальных образовательных реформ: Национальный институт успеваемости учащихся, учебных планов и оценки; Национальный институт обучения учащихся, относящихся к группе риска; Национальный институт управления образованием, финансирования, разработки политики и менеджмента; Национальный институт развития и обучения детей раннего возраста; Национальный институт послесреднего образования, библиотек и непрерывного образования.

Администрация президента Дж. Буша-младшего подготовила и представила на рассмотрение конгресса проект закона «О развитии образования».

Федеральные законы США об образовании не содержат отдельных положений **о частных** колледжах и университетах, но в законодательно-нормативных документах и планах развития систем образования **штатов такие положения имеются**.

Например, в плане стратегического развития системы высшего образования штата Калифорния подчеркивается, что «**частные и независимые колледжи и университеты** нашего штата являются **важными и ценными компонентами системы высшего образования**. Эти колледжи и университеты присуждают ежегодно пятую

часть степеней бакалавров, почти половину степеней доктора философии (Ph. D) и 70% профессиональных степеней (медики, юристы и др.) штата. Частные исследовательские университеты являются важной составной частью интеллектуальной и экономической инфраструктуры штата, а их участие в программах сотрудничества с бизнесом и учреждениями общественного сектора важно для нашего общего будущего»[1]. Около четверти студентов четырехгодичных колледжей Калифорнии обучается в частном секторе. Всего в Калифорнии более **60 аккредитованных частных колледжей и университетов**, включая Калифорнийский технологический институт, Стэнфордский университет и Кларемонт-колледж, которые имеют мировую репутацию **лучших в мире** высших учебных заведений.

Широко известно, что в целом частный сектор системы высшего образования США играет очень важную роль. На его долю приходится 62 из 156 университетов и 1493 из 1996 четырехгодичных колледжей. В общей сложности **в частном секторе** находится более **70%** университетов и четырехгодичных колледжей. Однако по числу студентов этот сектор уступает государственному. В частных университетах обучается 766,5 тыс. студентов, в государственных — 3 млн 618 тыс. человек. Всего в государственных университетах и четырехгодичных колледжах обучается 68,4% студентов, **в частных — 31,6%**. Но разве это мало? Разрыв объясняется тем, что государственные университеты и четырехгодичные колледжи более крупные, чем частные. Из 94 государственных университетов в 61 численность студентов превышала 20 тыс. человек, в то время как только в 8 частных университетах число студентов превышало 20 тыс. Это количественная сторона этого вопроса. Что касается качественной стороны, то необходимо иметь в виду, что в **частном секторе** высшего образования США, как уже отмечалось, находятся **наиболее престижные** американские университеты научно-исследовательского профиля. Среди них: Университет Южной Калифорнии, Стэнфордский, Йельский, Гарвардский, Принстонский, Корнельский, Колумбийский и другие университеты с мировой известностью. Плата за обуче-

[1] The final Report of the joint Committee for Review of the Master plan for Higher Education (The California State Legislature). March, 1989. P. 138.

ние в самых престижных университетах и колледжах составляет от 20 до 30 тыс. долларов в год.

Япония

Основные принципы образования в стране определены в ее конституции, принятой в 1946 году, и в «Основном законе об образовании» от 1947 года, который является базой всех законодательных актов в области образования. Всем гражданам Японии предоставляются равные возможности для получения образования, в том числе **обязательного бесплатного десятилетнего** образования. Современная структура и характер образования Японии сформировались после Второй мировой войны под сильным влиянием американской системы образования. Только за период 50–70-х годов в стране были проведены три реформы образования, в результате которых к началу 80-х годов по ряду показателей в сфере образования страна вышла на одно из первых мест в мире: 9 из 10 учащихся, начинавших учебу, оканчивали среднюю школу, 4 из 10 выпускников средней школы поступали в университет.

Для проведения скоординированной политики в августе 1984 года был сформирован подотчетный премьер-министру Национальный совет по реформам в области образования, который определил **три основных направления реформы**:

— усиление и **развитие индивидуальности** обучаемых;

— переход к системе образования **в течение всей жизни**;

— отклик образования **на изменения** в обществе.

В период с 1987 по1990 год для выработки рекомендаций по реформированию отдельных областей образования были созданы Центральный совет по образованию в течение всей жизни, консультативные органы — Полномочный совет по учебной литературе, Совет по повышению квалификации преподавателей, Совет по научному и профессиональному образованию.

В июле 1990 года был принят Закон «О создании соответствующих механизмов для продвижения правительственной политики в области пожизненного образования».

В апреле 1991 года Центральный совет по образованию реорганизован. Перед ним была поставлена задача сформулировать **основные цели развития образования Японии в XXI веке**.

Совет выделил **три главных направления предстоящих преобразований**:

— японская система образования в будущем: роль школы, семьи и общества и формы их сотрудничества;

— адаптация образования к способностям и возможностям личности и улучшение преемственности между различными уровнями образования;

— открытость образования к различным социальным изменениям, таким как интернационализация, информатизация, достижения науки и технологии.

Организация, управление, финансирование и другие аспекты функционирования системы образования определяются Законом «О школьном образовании». В соответствии с этим законом начальные и средние школы, как и высшие учебные заведения, могут учреждаться не только национальным правительством — национальные учебные заведения, но и администрациями префектур и муниципалитетов — местные общественные учебные заведения, а также **общественными и некоммерческими организациями — частные** учебные заведения[1].

По состоянию на 2002/2003 учебный год из 649 университетов 478, или **73,7%, были частными**. В них обучалось более 2 млн студентов, или **73,3%** от общей численности студенческого контингента университетов. Из 572 младших и технических колледжей 497, или **86,9%, были частными**. В них обучалось около 300 тыс. студентов, или **91,2%** общего контингента учащихся младших и технических колледжей.

Базируясь на основополагающих принципах образования, частные учебные заведения развивают свою собственную **уникальную и индивидуальную** образовательную и научно-исследовательскую деятельность и играют важную роль в системе образования Японии. В целях поддержки и улучшения условий для образования и исследований, а также для снятия экономических преград для обучения центральное правительство поддерживает и вдохновляет усилия частных учебных заведений посредством реализации различных мер, таких, например, как программы суб-

[1] См.: Реформы образования: Аналитический обзор / под ред. В. М. Филиппова. М.: Центр сравнительной образовательной политики, 2003. С. 303.

сидий для финансирования текущих расходов или поддержки их материально-технической базы.

В 2003 финансовом году Министерство образования, культуры, спорта, науки и технологий продолжило поддержку программы «**Специальная помощь** для развития и продвижения обучения и исследований **в частных университетах»**, с тем чтобы поднять их до уровня частных университетов мирового класса. Министерство намерено направить свои усилия на укрепление и развитие базы для обучения и научных исследований путем **поддержки** высококачественных исследовательских проектов, осуществляемых в частных университетах, развития информационных технологий в этих учебных заведениях, защиты их оборудования от землетрясений и т. п.

Объем финансовой помощи на текущие расходы частных высших учебных заведений увеличился в период с 1980 по 2003 финансовый год с 260,5 млрд до 321,8 млрд иен.

Японская система образования, благодаря постоянному реформированию в целях адаптации к быстроменяющейся обстановке, превратилась в сильнейший фактор экономического роста и развития научно-технического прогресса. По мнению японских, американских и западноевропейских экспертов, «ничто в действительности не внесло такого большого вклада в превращение Японии в страну с гигантским экономическим потенциалом и высокоразвитой технологией производства, как ее система образования, которая является составной частью локомотива, движущего все японское общество в направлении модернизации».

В соответствии с «Политикой структурных реформ университетов» от июня 2001 года, направленной на создание университетов, способных конкурировать на мировом рынке, на 155-й чрезвычайной сессии парламента (Diet) было принято дополнение к Закону о школьном образовании, предусматривающее **уменьшение правительственного регулирования деятельности университетов**, с тем чтобы они могли осуществлять **независимое и гибкое** управление своей деятельностью. Реорганизация и консолидация университетов сводятся, по существу, к их **корпоратизации**.

В Европе и США, как известно, университеты, включая национальные и государственные (в США — университеты штатов), имеют корпоративный статус. Национальные университеты Японии отнесены к категории правительственных организаций и не имеют независимого корпоративного статуса, что не позволяет им оперативно реагировать на глобализацию и интернационализацию экономики и на высокие социальные ожидания японцев.

В марте 2002 года был опубликован обстоятельный доклад рабочей группы по трансформации национальных университетов в **независимые административные корпорации** под названием «Новый облик корпораций национальных университетов». Министерство образования, культуры, спорта, науки и технологии поддерживает корпорацию национальных университетов и считает ее важной составной частью университетской реформы.

Начало процесса корпоратизации было положено в октябре 2002 года, когда четыре университета консолидировались в два: Университет Яманаши и Медицинский колледж Яманаши объединились в Университет Яманаши. В октябре 2003 года 20 университетов (колледжей) объединились в 10 университетов. В октябре 2005 года объединятся еще два университета и колледж.

В то же время существует точка зрения, согласно которой качество подготовки специалистов в японских вузах, по международным стандартам, остается низким прежде всего вследствие недостаточного внимания государства к развитию высшей школы. Н. П. Дрошинец считает, что «практически весь послевоенный период в Японии доля государственных расходов на вузы в общих расходах на образование и в национальном доходе была ниже, чем в других развитых странах. Правительство не только не проявляло активности при расширении системы государственных университетов, но и смотрело сквозь пальцы на **несоблюдение стандартов обучения в частных вузах**»[1]. По мнению Н. П. Дрошинеца, это связано с тем, что созданный при Министерстве образования **Комитет стандартов обучения в частных университетах** был весьма лоялен при выдаче лицензий. В свою очередь, это объяснялось

[1] Дрошинец Н. П. Проблемы управления системой высшего образования в Японии // Университетское образование: практика и анализ. 2002. № 2. С. 21.

тем, что согласно закону членами этого комитета могли быть **только** президенты частных университетов, имевшие право сами избирать своих преемников. Министерство образования не было представлено в данном комитете. В результате по сравнению с другими звеньями системы образования, а также в отличие от других стран **доля частных учебных заведений** среди вузов Японии оказалась **исключительно высокой**. Вследствие практически бесконтрольной политики создания частных вузов из общего числа студентов университетов и младших колледжей в 1960 году в частных учебных заведениях занималось соответственно 64,4 и 78,7%, а в 1970 году уже 74,4 и 90,1%.

Вместе с тем финансовые возможности частных вузов (за исключением нескольких) были и остаются весьма ограниченными. В период 1959–1990-х годов текущие расходы на одного студента в государственном вузе были выше, чем в частном. Так, в 1955 году расходы на одного учащегося в частном вузе составили 45% расходов государственного вуза, в 1960 году — 49%, в 1968 году — 35%, в 1990 году — 45%[1].

В то же время плата за обучение в частных вузах значительно превосходит оплату в государственных вузах. В среднем это различие достигает двукратного размера, а в технических и медицинских вузах разрыв увеличивается до трех-пятикратного.

Такая политика государства, когда в обществе **доминирует** частный характер системы высшего образования и плата за обучение в частных технических вузах намного превышает оплату в государственных, привела к возникновению **структурных диспропорций в подготовке специалистов**. Поскольку частным вузам не хватает средств на развитие материальной, лабораторной базы, покупку оборудования, они предпочитают проводить политику создания факультетов по гуманитарным и социальным наукам. В 1950–1970-х годах хронический **избыток** специалистов по гуманитарным и социальным наукам сочетался с **нехваткой** выпускников технических, естественно-научных, медицинских факультетов. В 1980–1990-х годах специализация студентов во многом сохранялась. Самое большое число студентов университетов

[1] Japanese Education. International Society for Educational Information. Inc., Tokyo, 1995.

в 1992 году изучало общественные науки (39,3%), затем — технические (19,6%), далее — гуманитарные (15,6%).

Правительство неоднократно предпринимало усилия по повышению доли студентов, поступающих на технические специальности. В результате таких мер их число медленно увеличивалось. Так, в 1959 году оно составило 17,1% в 1964 году — 22,1%, в 1969 году — 23,9%, в 1992 году — 19,6%.

Как отмечает Н. П. Дрошинец, отношение **делового мира** к сложившемуся положению было двойственным. С одной стороны, предпринимательские организации, так же как государство, стремились изменить ситуацию. С другой стороны, **пожизненная система занятости** в фирмах и жесткая иерархия японских вузов устраивали промышленников. Доминирует традиционное убеждение в том, что **важно прилежание к учебе, а не способности**, что фирмы сами научат новичков необходимым умениям и навыкам работы. Предпринимателю важны не конкретные знания выпускника, особенно гуманитарных специальностей, а умение работать в группе, сохранять традиции гармонии и единства. Лидеры делового мира полагают, что дипломированных специалистов намного легче обучить и превратить в хороших служащих через собственные программы обучения по месту работы, разработанные непосредственно фирмами. Поэтому бизнес вкладывает значительные средства в эти программы. С этой точки зрения для многих крупных фирм прием на работу означает начало карьеры служащего, а не временную работу. Следовательно, основным критерием при приеме на работу выступает продемонстрированная **способность учиться, а не компетенция**. Консервативные учебные планы и непрактическое обучение в колледжах и университетах, недостаток хорошего обучения в вузах компенсировались сильными программами переподготовки во многих крупных компаниях.

Как утверждает Н. П. Дрошинец, слабые места японского высшего образования давно стали притчей во языцех в японском обществе. Колледжи и университеты полны студентов, которые не хотят учиться, и преподавателей, которые едва выполняют свои функции, а также научных работников, которые не занимаются исследовательской работой.

В условиях глобализации образовательная политика японского государства встретилась с новыми вызовами. Пошатнулись три «священных столпа» — пожизненная система занятости, оплата и продвижение по старшинству. Основным требованием, предъявляемым бизнесом к системе высшего образования, становится подготовка творческих, неординарно мыслящих, способных к инновациям и инициативе студентов.

Правительство, Министерство образования, деловой мир, общественность серьезно обеспокоены положением дел в системе высшего образования. Осуществляется перестройка управления университетами. Рекомендации Центрального совета по реформе образования заключаются в том, чтобы диверсифицировать и **либерализировать** (!) сложившуюся систему, придать бóльшую **индивидуальность** высшим учебным заведениям. Прежний образовательный стандарт университетов, рекомендованный Министерством образования, признавал только один вид университетской организации. В 1991 году Министерство образования в соответствии с новой политикой полностью пересмотрело стандарт и предоставило администрации университетов и факультетов возможность **разрабатывать и осуществлять собственные программы**.

Университеты должны создавать уникальные программы и учебные планы и находить собственную университетскую специфику, в полной мере использовать свободу, которую принесла политика либерализации и диверсификации. **Ключом к выживанию будет их способность соответствовать требованиям времени.** Если вузы не предложат студентам более широкий диапазон ценных образовательных услуг, то это будет означать, что они не сумели открыть двери новым потребностям.

Японское общество считает, что в этих условиях не только государство, но и деловой мир должны взять на себя обязательство поддерживать политику перестройки в университетах, чтобы способствовать прогрессу науки и технологии в Японии.

В свою очередь, деловой мир оказывает давление на правительство в целях изменения политики высшего образования. Это обусловлено тем, что эпоха приобретения западных технологий и выпуска на ее основе массовой стандартной продукции **заканчи-**

вается. Японские университеты не были активно включены в процесс создания подобных технологий, а готовили огромное число **стандартных специалистов**, предназначенных лишь для выпуска стандартной продукции, потребляемой главным образом только на внутреннем рынке Японии. В такой ситуации деловые круги крайне заинтересованы в развитии новых исследований в национальных университетах. Наступает эпоха, когда **Японии следует рассчитывать главным образом на собственные научные достижения**.

Таким образом, управление университетами в Японии претерпевает серьезные изменения. Сущность модификаций сводится к одной главной идее — **подготовка творческой, индивидуальной личности**. На пути интернационализации Японии в качестве препятствия стоит ее **националистическая культура**. Интернационализация и путь в открытый мир лежат через образование.

Филиппины

Высшее образование в этой стране предоставлено как общественными (государственными), так и частными университетами и колледжами. Государственные университеты и колледжи, действующие с разрешения властей, являются автономными. Надзор над деятельностью государственных и частных высших учебных заведений осуществляет Комиссия по высшему образованию[1].

Комиссия является независимым и отдельным от Министерства образования, культуры и спорта органом управления высшим образованием и присоединена к Управлению делами президента республики исключительно в административных целях. Ее поле деятельности включает как государственные, **так и частные** высшие учебные заведения, а также программы государственных и частных высших учебных заведений.

Комиссия состоит из пяти полностью занятых членов, активно работающих в сфере высшего образования не менее 10 лет, которые должны иметь ученые степени доктора, быть известными академиками и принадлежать к разным специализациям. Председа-

[1] Commission on Higher Education (CHE) — создана Республиканским законом № 7722 в 1994 году, известным как «Закон о высшем образовании 1994».

тель и члены комиссии назначаются президентом республики сроком на 4 года. Председатель комиссии имеет ранг министра, а ее члены — заместителя министра.

При комиссии функционирует коллегия советников, которая встречается с комиссией по крайней мере раз в год с целью оказания помощи в согласовании ее политики и планов с культурными, политическими и социально-экономическими потребностями нации.

В состав коллегии входят министр образования, культуры и спорта (председатель), генеральный директор агентства национальной экономики и развития (сопредседатель), министры науки и технологии, торговли и промышленности, труда и занятости, президент **Федерации аккредитующих ассоциаций Филиппин** и президент **Фонда помощи частным учебным заведениям**.

В соответствии с законом и решением Министерства образования, культуры и спорта (SHEI) № 151-2001 от 20 августа 2001 года комиссия по высшему образованию признает **огромный вклад частных высших учебных заведений в развитие высшего образования** в стране и в Азиатско-Тихоокеанском регионе, повышение его качества и качества исследований.

Задача по **надзору за частными высшими учебными заведениями** определена как чрезвычайно сложная и важная. Учитывая это, Комиссия по высшему образованию рационализирует ее выполнение путем предоставления автономии и дерегулируемого статуса тем частным университетам и колледжам, которые это заслужили. Последние отбираются по следующим критериям:

— созданные как Центры высокого качества, или как Центры развития, или реализующие аккредитованные учебные программы уровня III;

— выдающиеся показатели выпускников на лицензионных экзаменах Профессиональной регулирующей комиссии;

— положительные **традиции честности и незапятнанной репутации**.

Для частных высших учебных заведений предусматриваются следующие льготы.

1. Освобождение от получения специального разрешения (Special Order).

2. Освобождение от проверки и оценки деятельности со стороны Министерства образования, культуры и спорта.

3. Получение права на субсидии и другую финансовую помощь от Комиссии по высшему образованию.

4. Привилегии в определении своих учебных программ в целях достижения уровня мировых стандартов компетенции.

5. Привилегии по созданию отделений или филиалов без предварительного одобрения Министерства образования, культуры и спорта, но с уведомлением регионального отделения министерства о новых учебных программах, которые будут предлагаться студентам, и др.

Статус автономных и дерегулируемых высших учебных заведений сроком на 5 лет предоставлен 22 университетам и колледжам страны.

По состоянию на май 2003 года на Филиппинах было 1479 высших учебных заведений, из которых **1305 — частные** и 174 — государственные. Из частных высших учебных заведений 325 (21,97%) принадлежат различным сектам или церквям. Из государственных высших учебных заведений 111 (7,51%) являются государственными университетами и колледжами, 44 (2,97%) — местные университеты и колледжи, 12 — другие государственные учебные заведения.

Республика Корея

За последние десятилетия прошлого века Республика Корея сделала фантастический рывок в развитии высшего образования. Среднегодовые темпы роста студенческого контингента в период 1970–1980-х годов были на уровне 20,5%, а в период 1980–1990-х составляли 14,8%. В результате общая численность студентов высших учебных заведений за 20 лет увеличилась с 101 тыс. человек в 1970 году до 1,5 млн в 1990, т. е. **в 15 раз за 20 лет**. По числу студентов на 10 тыс. населения Корея поднялась **с 49-го места** в мире в 1975 году **до 3-го** в 1990 году, отстав только от США и Канады. Вклад образования в рост ВВП в Корее оценивается в 22,6%. Среднегодовые темпы роста ВВП в этой стране за 1970–1990-е годы составляли от 7,6 до 12,8%. В 1998 году ВВП составлял 320 млрд долларов. В расчете на душу населения он

вырос с 252 долларов в 1970 году до 5569 в 1990 году, или **в 22 раза**, а в 1998 году он составлял уже около 7 тыс. долларов[1].

Частный сектор в Южной Корее занимает **ведущие позиции** на рынке образовательных услуг. Около **80%** всех студентов обучаются в частных вузах.

Все законодательные акты и нормативные документы, регулирующие сферу образования Кореи, базируются на конституции страны. Важнейшими документами, относящимися к образованию, являются Декларация о национальном образовании, Декларация о детях, Декларация об учителях и Кодекс учительской этики.

Частное образование в Корее поддерживается и регулируется **Законом «О частной школе»**, принятым в 1963 году в целях содействия развитию частных школ посредством гарантий их автономии и социальной ответственности.

В 1998 году вместо действовавшего долгое время единого Закона об образовании был принят пакет образовательных законов: Основной закон об образовании, Закон о начальном и среднем образовании, Закон о высшем образовании.

Основной закон об образовании определяет фундаментальные составляющие образования, такие как цели и идеология образования, лиц, ответственных за образование и его развитие. Он также является правовой основой **частного образования**.

Китай[2]

Китай имеет давнюю историю частного образования. Первые заведения частного высшего образования — шуюаны (академии) — возникли 1300 лет назад. Современные частные вузы появились в начале 90-х годов XX века. Университет Фадан и Китайский университет были основаны в 1905 году, вслед за ними, в 1919 году, появился Университет Сямынь и Университет Нанкэй. В первой половине XX века частный сектор являлся важным

[1] OECD Economic Surveys. Russian Federation, vol. 2002/5 — February. Basic Statistics, International Comparisons. P. 207.

[2] См.: Юань Ш. Частное высшее образование в Китае: эволюция, особенности и проблемы // Университетское управление: практика и анализ. 2004. № 3. С. 77–80.

компонентом в системе высшего образования. К 1949 году 93 университета из 223, над которыми коммунисты взяли контроль, были частными вузами. В результате национализации в начале 50-х годов все частные вузы были закрыты или объединены с государственными. В период с 1952 по 1982 год частное высшее образование полностью исчезло.

Негосударственное высшее образование вновь возникло в Китае в 1982 году как следствие политической реформы Дэн Сяопина.

В марте 1982 года, после тридцатилетнего перерыва, в Пекине вновь был открыт первый негосударственный вуз — Китайский социальный университет. В измененной Конституции Китая (1982 год) говорилось: «Государство поощряет коллективные экономические организации, государственные и прочие предприятия учреждать высшие учебные заведения различных типов в соответствии с законом» (ст. 19). Это предполагало легальную основу функционирования частных вузов. Та же политика была определена в документе «Решение относительно реформы образовательной системы», выпущенном Центральным комитетом Китайской коммунистической партии в 1985 году.

Введение рыночной экономики с 1992 года заложило основу учреждения большого числа негосударственных вузов. В 1993 году Программа образовательной реформы и развития Китая впервые устанавливала политику, направленную на развитие негосударственного образования, как «сильной и активной поддержки, надлежащих руководящих принципов и умелого руководства». Эта идея была подтверждена в постановлении о функционировании высших учебных заведений 1997 года и законе о содействии частному высшему образованию 2002 года.

В последние несколько лет в Китае действовало более тысячи частных вузов. В 2002 году 1 млн 403 тыс. 500 студентов были приняты в негосударственные вузы, что составило 9,60% от общего числа зачислений в 14 млн 625 тыс. 200 студентов (МОЕ, 2003). В 2002 году в Пекине насчитывалось более 90 негосударственных вузов с 198 тыс. студентов; в Шанхае — 177 вузов с 173 703 студентами. В 1996 году в Китае было 1032 негосударственных и 1230 государственных вузов, а в 2002 году — соответственно 1396 и 1202.

Учредители негосударственного заведения весьма разнообразны: 1) бывшие преподаватели, отставные чиновники, бизнесмены; 2) социальные организации, демократические партии; 3) предприятия, например, образовательные группы, играющие наиболее активную роль в учреждении частных вузов; 4) государственные вузы; 5) китайские организации в сотрудничестве с различными странами.

Появились вузовские городки в развитых районах, которые представляют собой совокупность негосударственных колледжей и университетов. Некоторые слабые государственные вузы были трансформированы в частные учебные заведения при поддержке государства. Вследствие того что вузы не получают серьезной финансовой помощи от государства, а также потому, что в Китае не развита культура пожертвований, большинство колледжей и университетов конкурируют в борьбе за студентов, которые платят высокую плату за обучение и взносы.

Негосударственный вуз по закону обладает автономией как юридическое лицо. Правительство утверждает его создание, аккредитует программы и оценивает их качество.

Германия

Право на создание **частных учебных заведений** четко гарантируется Конституцией Германии (ст. 7, § 4) и в известной мере конституциями отдельных земель. Таким образом, Основной закон страны **исключает государственную монополию** на образование.

В соответствии с фундаментальным распределением полномочий между федерацией и землями **только земли** имеют право государственного **признания частных высших учебных заведений**. Для получения признания частные высшие учебные заведения должны **доказать** свое соответствие большому перечню требований, стандартов, результатов деятельности, предъявляемых сопоставимым государственным высшим учебным заведениям. Признание касается установления предназначения и организации высшего учебного заведения, а также учебных курсов и экзаменов, присуждения академических степеней.

Интересы высшей школы в масштабах федерации представляет Конференция ректоров и президентов высших учебных за-

ведений, которая объединяет руководителей **всех** вузов страны и является постоянно действующим органом с достаточно развитым административным аппаратом. Конференция вырабатывает основные общие подходы в области высшего образования для страны в целом (самоуправление, учебный процесс, исследования, перспективы развития и др.), отражая при этом интересы высших учебных заведений. По отношению к администрации федерации и земель она является информационно-консультативным органом, способствующим достижению единства и эффективного взаимодействия между высшими учебными заведениями и координации их деятельности государственными органами.

Наряду с государственными в Германии имеются общинные и частные (платные), в том числе конфессиональные школы и вузы, которые получают значительную (иногда до 90% всех расходов) финансовую поддержку государства.

Чешская Республика

Правовые основы образования в стране базируются на Конституции Чешской Республики и Хартии основных прав и свобод, которая стала частью указа от 16 декабря 1992 года. Правовая основа действующей системы образования состоит из пяти основных законов, в частности Закона № 564/1990 «О государственном управлении и самоуправлении в системе образования».

22 апреля 1998 года принят Закон № 111 о высших учебных заведениях, включающий 15 частей и 109 статей. Подавляющее большинство статей — нормы прямого действия, для их выполнения не требуется каких-либо подзаконных актов, что отличает этот закон от Закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» Российской Федерации, в котором многие статьи не являются правовыми нормами прямого действия.

Часть III закона (ст. 39–43) полностью посвящена **частным высшим учебным заведениям**. В соответствии со ст. 39 юридические лица, проживающие в Чешской Республике, могут создавать частные высшие учебные заведения только с разрешения Министерства образования. Разрешение на создание частных высших учебных заведений не подлежит обсуждению.

Заявка на получение государственного разрешения для создания частного высшего учебного заведения должна содержать ответы на ряд вопросов, включая название, место и тип высшего учебного заведения, легальную форму юридического лица и его уставного органа, долгосрочные намерения в сфере учебной и исследовательской деятельности, структуру учебных программ, сведения о финансовых, материальных и информационных ресурсах и др.

Министерство обязано принять решение по заявке не позднее 150 дней со времени ее получения. До утверждения заявки министерство поручает Аккредитационной комиссии представить свое заключение по структуре учебных программ.

В соответствии со ст. 40 закона юридические лица, получившие разрешение на создание частных высших учебных заведений, обязаны обеспечить финансирование своей образовательной, научно-исследовательской, артистической или иной творческой деятельности. Министерство образования может предоставлять частным высшим учебным заведениям гранты.

Закон «О высшем образовании» 1998 года четко определяет случаи, при которых Министерство образования может отозвать ранее выданные разрешения на создание частного высшего учебного заведения.

Казахстан

Единственный закон в области образования, который вместе с иными нормативными актами республики и составляет ее законодательство в сфере образования, является Закон «Об образовании» (№ 389-1 от 7 июня 1999 года). Все образовательное право Казахстана базируется на Конституции республики, п. 3 и 4 ст. 30 которой, в частности, гласят: «Получение платного образования в **частных** учебных заведениях осуществляется на основаниях и в порядке, установленных законом»; «государство устанавливает общеобязательные стандарты образования. Деятельность любых учебных заведений должна соответствовать этим стандартам».

За 1990–1999 годы в стране был принят ряд государственных программ, касающихся сферы образования. Переход к рыночной экономике характеризуется значительными изменениями в си-

стеме высшего профессионального образования страны, появлением в ней новых тенденций. К основным принципам государственной политики в области образования, изложенным в ст. 3 Закона «Об образовании» 1999 года, отнесен принцип «разнообразия организаций образования по формам собственности, по формам обучения и воспитания, направлениям образования», что дало возможность интенсифицировать формирование рынка образовательных услуг. В стране функционируют 117 негосударственных вузов, или в 2,5 раза больше, чем государственных (47 вузов). В них обучается **около 25%** студенческого контингента страны. Для государственных и негосударственных вузов установлен **единый правовой режим** функционирования.

В Казахстане начат процесс **акционирования и приватизации государственных вузов**. По Концепции приватизации уже определены 11 государственных вузов, подлежащих приватизации в первую очередь. Планируется увеличение числа негосударственных вузов за счет приватизации государственных. Среди вновь создаваемых вузов большинство негосударственных.

В других странах СНГ количество негосударственных вузов увеличивается: **на Украине** — 92 из 315, **в Белоруссии** — 15 из 57 вузов.

В Восточной Европе наиболее интенсивно негосударственные вузы развиваются **в Польше** — в 2002 году их было около 250; **в Болгарии** — 5 из 36 вузов; **в Чехии** — 28 из 37.

В других европейских странах негосударственное образование развито в разной степени.

В Бельгии в 104 частных высших учебных заведениях по программам короткого и длинного циклов обучаются 55 тыс. студентов, только 17 тыс. студентов учатся в 40 государственных вузах.

В Норвегии и Португалии частные высшие учебные заведения после получения аккредитации могут рассчитывать на **финансовую поддержку** своей деятельности со стороны государства.

В Великобритании некоторые высшие учебные заведения получают и большие частные пожертвования. В структуре доходов, например, Оксфордского университета, они составляют более $^2/_3$ всех поступлений.

Разумеется, в каждой из этих и в других европейских странах существует соответствующее законодательство, позволяющее частным вузам быть спокойными за свою судьбу и эффективно работать.

Во Франции, например, система образования строго централизована, доминирует государственный сектор, тем не менее в частных школах обучается до 20% учащихся страны, имеется 5 католических университетов с небольшим числом студентов. В основном частный сектор высшего образования представлен провинциальными высшими инженерными школами.

Правовой основой является Кодекс образования Франции, в котором есть специальный раздел с символическим названием «Свобода образования». Привожу этот раздел в полном объеме:

«Раздел V. Свобода образования[1]

Глава единственная

Статья L.151-1

Государство декларирует и уважает свободу образования и гарантирует ее осуществление **в частных** учреждениях, открытых согласно существующим правилам.

Статья L.151-2

Территориальные объединения республики способствуют свободе образования в условиях, предусматриваемых статьями L.442-6 и L.442-7.

Статья L.151-3

Образовательные учреждения первой и второй ступени могут быть публичными **или частными**.

Публичные учреждения создаются и поддерживаются государством, регионами, департаментами и коммунами.

Частные учреждения создаются и поддерживаются частными лицами или ассоциациями.

Статья L.151-4

Частные общеобразовательные учреждения второй ступени могут получать от коммун, департаментов, регионов и государства помещения и дотацию, не превосходящую одну десятую доли еже-

[1] Кодекс образования Франции. М.: Статут, 2003. С. 52.

годных доходов учреждения. Академический совет национального образования дает свое предварительное заключение по поводу целесообразности таких дотаций.

Статья L.151-5

Учреждения технического образования суть публичные и частные.

Статья L.151-6

Высшее образование свободно».

Если говорить об общемировых тенденциях, то, во-первых, следует отметить, что государственное финансирование всех уровней образования в 2000 году имело преобладающее значение. В среднем по странам, входящим в Организацию экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), оно составляло 88,4%[1]. В некоторых странах (Норвегия, Португалия, Турция) оно доходило до 99%.

В то же время (во-вторых) во всех странах ОЭСР активно используются частные источники финансирования образования, и прежде всего плата за обучение. В среднем по странам ОЭСР их доля составляет 11,6%. Наиболее высокий уровень финансирования из частных источников отмечается в Южной Корее (40,8%), США (31,8%), Японии (24,8%), Австралии (24,3%), Канаде (20,1%). Еще в 9 странах этот показатель колеблется от 10 до 20%: Германия (18,9%), Великобритания (14,8%), Мексика (14,7%), Испания (12,6%), Венгрия (11,7%), Чехия (10,1%), Нидерланды (9,7%) и др. При этом 17,3% частных средств в среднем по странам ОЭСР уходит на дошкольное и 21,4% — на высшее образование. Доля субсидий в частных источниках присутствует примерно в $^1/_3$ стран ОЭСР и, как правило, колеблется всего от 0,3 до 1% в частных источниках, а в $^2/_3$ стран отсутствует совсем.

В контексте темы нашей книги, в-третьих, принципиально важно отметить, что из 30 стран ОЭСР только в 4 (Греция, Ирландия, Люксембург, Польша) государство не несет никаких финансовых расходов на поддержку негосударственного (частного) образования. Во всех остальных 26 странах **государство выделяет на развитие и поддержку всех уровней негосударст-**

[1] Семеко Г. В. Обзор мирового образования // Экономика образования. 2004. № 2. С. 55–63.

венного образования значительную долю средств. В среднем по странам ОЭСР **прямые расходы** на негосударственные (частные) образовательные учреждения в 2000 году составили 11,1% плюс **трансферты** этому сектору — 6,6%. Итого в сумме 17,7%. Это существенно. Наибольшие средства выделяются государствами на поддержку **высшего негосударственного образования**. Здесь прямые расходы государства на негосударственный сектор составляют 10,7% и трансферты — 16,8%, а в общем — 26,5%.

Особенно впечатляюще выглядят эти цифры по отдельным странам. Так, прямые расходы государства на частные высшие учреждения в Бельгии составляют 48,1% и трансферты — 16,3%; в Южной Корее — 45,4% и 9,4%, в Нидерландах — 34,9% и 27,0%, в Новой Зеландии — 2% и 46,3%, в Норвегии — 3,2% и 28,6%, в Швеции — 4,8% и 29,5%, в США — 9% и 17,7% соответственно. Аналогичная тенденция характерна и для многих стран, не входящих в ОЭСР. Например, в Чили прямые расходы государства на негосударственные вузы составляют 31,3%, а трансферты — 30,3%, в Израиле — 82,1% и 11,6% соответственно.

На этом фоне позиция российского государства в отношении негосударственного образования выглядит более чем странно, а призывы не допускать негосударственные вузы к государственным заказам на подготовку специалистов и научные исследования, не распространять на выпускников школ право поступать в эти вузы с государственными именными финансовыми обязательствами есть не что иное, как откровенное желание удержать монополию на образовательном поле силовыми, политическими мерами, не считаясь ни с какими общемировыми закономерностями.

3. Правовые основы негосударственного образования в России

Как только что было показано, негосударственное образование существует ныне практически во всех странах. Однако масштаб и роль негосударственного образования различны, и эти различия

порой весьма существенны. Решающее значение здесь имеют национальные традиции, которые заметно влияют на образовательное право, а также образовательная политика, вытекающая из идеологии и общеполитического курса общества.

Отказ России от социалистического пути развития и движение в сторону свободы и демократии, рыночной экономики потребовали принятия новой конституции и полного обновления законодательной базы во всех сферах. Именно в Основном законе РФ заложен фундамент образовательного права, в том числе и для негосударственных образовательных учреждений.

Статья 43 Конституции РФ гласит: «Каждый имеет право на образование». Почему это право вносится в Конституцию РФ? Почему оно ценится столь высоко, относится к разряду основных и неотъемлемых прав наряду с такими универсальными правами, как право на жизнь, право на собственность, право на достоинство, право на свободу и личную неприкосновенность, право на свободу мысли?

Прежде всего потому, что невежественный человек обычно не задается вопросом о каких-либо своих правах, тем более не знает, в чем они заключаются и как ими пользоваться. Природные способности имеют огромное значение. Но они лишь необходимое условие для образования. Даже если у человека есть собственность и свобода, он должен знать, как распорядиться ими. Образование — это знание и умение правильно действовать в любых житейских ситуациях; это строительство человеком самого себя в соответствии со своей «я-концепцией», т. е. представлением о том, каким он мечтает со временем стать и чего хочет добиться в жизни.

Иначе говоря, вопрос о том, учиться или не учиться, какое образование и какую специальность получать, решает сам человек. Но никто не вправе запретить ему саморазвиваться, заботиться об основах своего жизненного успеха, главным условием которого является уровень образованности, решать за него, получать ему среднее или высшее профессиональное образование и т. п.

Под образованием в России ныне понимается «целенаправленный процесс **воспитания и обучения в интересах человека**, общества, государства, сопровождающийся констатацией дости-

жения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов)»[1]. Подчеркнем: под **конституционным** правом на образование понимается право гражданина на включение в этот процесс и на участие в нем в качестве обучающегося[2]. Такая трактовка предполагает ответственность (в том числе публичную, т. е. гласную, открытую) **государства перед обществом** не просто за факт реализации (или нереализации) этого права конкретным гражданином, но и **за уровень и качество** организации самого процесса, **обязывает** государство формировать соответствующую этому праву **систему образования**.

Обратим внимание на два принципиальных момента: 1) и в этом вопросе государство действует не самопроизвольно, а по воле общества, перед которым оно несет ответственность; 2) общество обязывает государство создать **систему** образования, что вовсе не значит только государственную, но и такую, которая соответствует конституционному праву гражданина на получение образования. Причем совсем не обязательно образования только государственного, но (вполне возможно) и негосударственного. Какой уровень образования получить, чему и как учиться, зависит от выбора самого гражданина.

Момент принципиальнейший: создаваемая в обществе система образования должна иметь в виду наличие **такой** возможности и реализации такого, т. е. **свободного, выбора**. Иначе говоря, существование **иных**, а не только государственных видов образования предполагается как само собой разумеющееся.

В Конституции РФ (ст. 43, п. 5) говорится, что «Российская Федерация устанавливает федеральные **государственные** образовательные стандарты, поддерживает **различные формы** образования и самообразования». «Различные» — значит **и негосударственные**. Таким образом, формально (по закону) **негосударственные вузы являются структурным элементом (звеном, подсистемой) системы высшего и послевузовского профессионального образования России**. Подсистема негосу-

[1] Закон РФ «Об образовании» 1992 года (а также в редакции с изменениями и дополнениями от 13 января 1996 года, с изменениями от 16 ноября 1997 года).

[2] См.: Комментарий к Закону РФ «Об образовании». М.: Юристь, 2001. С. 41.

дарственного образования, таким образом, является **конституционно предусмотренной** в той отечественной системе образования, которая строится в России государственными органами управления по воле общества, от имени которого действует и законодательная, и исполнительная власть.

Это значит, что, для того чтобы гражданин мог гарантированно воспользоваться своим правом на получение высшего образования на конкурсной основе, государство создает **государственную** систему высшего образования. Закончивший государственный вуз гражданин получает государственное высшее образование, т. е. образование в объеме государственного образовательного стандарта, удостоверенное документом об образовании государственного образца.

В п. 3 ст. 43 Конституции РФ говорится, что «каждый вправе на конкурсной основе **бесплатно** получить высшее образование в государственном или муниципальном образовательном учреждении или на предприятии». Обязательным является только основное общее образование (9 классов). Высшее образование не является обязательным.

Реальные возможности для развития негосударственного образования открывают те основные права и свободы, которые предоставила гражданам Конституция РФ. В частности, **свобода предпринимательской деятельности** — одно из самых существенных и наиболее заметных изменений правовой действительности на постсоветском пространстве.

Пункт 1 ст. 34 Конституции РФ гласит: «Каждый имеет право на свободное использование своих способностей и имущества **для предпринимательской деятельности** и иной, не запрещенной законом экономической деятельности». Стоит заметить, что закрепление гарантии, позволяющей без каких-либо государственных ограничений заниматься частнопредпринимательской деятельностью, представляет собой одну из важнейших особенностей Конституции РФ. Как отмечают исследователи, «не многие конституции дают гарантии предпринимательской деятельности в сравнимом объеме. Похожее есть, пожалуй, еще в Швейцарии»[1].

[1] Экштайн К. Основные права и свободы по российской Конституции и Европейской Конвенции. М.: Nota Bene, 2004. С. 338.

Даже конституции США, ФРГ, Франции и других стран уступают в этом пункте Конституции РФ.

Естественно, что конституционное право на свободу частнопредпринимательской деятельности, конкретизированное и закрепленное в соответствующих законах, о которых речь пойдет ниже, используется предприимчивыми людьми, которые создают негосударственные учебные заведения разных типов и видов, и прежде всего вузы.

Подчеркнем: это процесс спонтанный, самопроизвольный, саморегулирующийся в том смысле, что никто не принуждает то или иное физическое или юридическое лицо создавать НОУ. Это дело их собственного свободного выбора и решения, обусловленных личным или коллективным стремлением заниматься именно образовательной деятельностью. Создание НОУ, как и иных некоммерческих организаций, носит в нашей стране, согласно ГК РФ, заявительный характер. Такое право гарантировано Конституцией РФ.

Таким образом, деятельность негосударственных вузов имеет конституционный фундамент, и никто, в том числе законодательные органы и исполнительная власть, не вправе даже ставить вопрос о закрытии негосударственных образовательных заведений. Прежде надо изменить конституцию.

Первым законом, обеспечившим правовую основу создания и функционирования негосударственных высших учебных заведений в нашей стране, был Закон РФ «Об образовании», принятый в 1992 году (первая редакция). Согласно данному закону, право выступать учредителем образовательного учреждения, в том числе и образовательного учреждения высшего профессионального образования, получили не только органы государственной власти и местного самоуправления, но и «отечественные и иностранные организации всех форм собственности... отечественные и иностранные общественные и частные фонды, общественные и религиозные организации (объединения), зарегистрированные на территории нашей страны», а также граждане Российской Федерации и других государств.

Основными законодательными актами, регулирующими деятельность высших учебных заведений независимо от их органи-

зационно-правовых форм, являются Закон Российской Федерации «Об образовании» (в редакции 1996 года) и Закон Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996), который в основном продублировал и конкретизировал Закон РФ «Об образовании». В частности, в ст. 6 (п. 6) этого закона говорится, что государство «содействует созданию и функционированию негосударственных высших учебных заведений». В ст. 11 «Негосударственные образовательные организации» Закона РФ «Об образовании», а также в Законе РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» в ст. 4 «Структура системы высшего и послевузовского профессионального образования» читаем, что (наряду с государственными образовательными стандартами, образовательными программами, органами управления, разного рода образовательными объединениями, различными научными, проектными и т. п. организациями. — *И. И.*) в эту структуру входят «имеющие лицензии высшие учебные заведения и образовательные учреждения соответствующего дополнительного профессионального образования **независимо от их организационно-правовых форм**».

Оценивая правовую базу негосударственного образования в России, прежде всего необходимо отметить тот факт, что у творцов законопроектов и законодателей хватило здравого смысла внести в эти документы положения о негосударственном образовании в России. Уже это само по себе немало: негосударственным образовательным учреждениям «разрешили» существовать. Более того, согласно ст. 40 Закона «Об образовании», они наряду с госвузами были освобождены от уплаты всех видов налогов, оплаты за землю и т. п.

В названных законах определяется **место** негосударственных образовательных заведений в отечественной системе образования. Статья 8 Закона РФ «Об образовании» дает правовое понятие «**системы** образования», которая строго очерчивает состав компонентов трех ее подсистем, имеющих собственную правовую основу регулирования. В число этих подсистем входят: 1) программы, государственные образовательные стандарты различных уровней и направленности, между которыми должна обеспечи-

ваться содержательная преемственность, исключающая возможность появления тупиковых ветвей образования; 2) сеть реализующих эти программы образовательных учреждений **различных организационно-правовых форм, типов и видов**; 3) органы управления образованием с подведомственной инфраструктурой (оптовыми базами, учебными коллекторами, предприятиями, производящими учебно-наглядные пособия, полиграфическими участками и производствами и т. д.).

Таким образом, «сеть образовательных учреждений» не сводится **только** к государственным учебным заведениям. Представляя собой определенную целостность, упорядоченность и взаимную связь разных частей (программ, стандартов, сеть учреждений, органов управлений), понятие «система высшего профессионального образования» российского общества включает в себя в качестве одной из таких неотъемлемых частей (подсистем) и негосударственные вузы. Их место в этой системе законно и, казалось бы, не должно подвергаться сомнению.

Как было показано в предыдущем параграфе, законодательство и опыт зарубежных, и прежде всего развитых стран, свидетельствуют о том, что негосударственные высшие учебные заведения являются равноправными и активно работающими на благо всего общества структурами. Наравне с государственными учебными заведениями они решают фундаментальные задачи, стоящие перед обществом, государством и образованием. То есть служат сохранению и приумножению нравственных, культурных и научных ценностей.

Особенность национального образовательного права изначально строилась таким образом, что негосударственному образованию отводилась второстепенная, если не сказать маргинальная, роль. Ни в одном из законов нет специальной главы, посвященной негосударственному образованию, в которой бы четко, последовательно и достаточно полно были бы изложены: позиция государства и общества в целом по отношению к негосударственному образованию в настоящем и будущем; взаимные права и обязанности негосударственных образовательных учреждений, государства и общества; статус граждан, занятых в негосударственном секторе образования (преподавателей, студентов, аспирантов и др.) и т. д.

Образование — система социальная. Она мертва без **отношений**, связывающих все части (подсистемы) в единый организм, превращающих их в функционирующую и развивающуюся целостность. Эти отношения (экономические, организационные, управленческие, политические, правовые, педагогические, этические и др.) возникают не только в процессе и в результате деятельности по достижению целей и задач образовательного процесса, но должны быть **предусмотрены** законом в создаваемую систему изначально.

Законами «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» можно было бы определить принципы, на основе которых должны строиться, например, отношения между государственными и негосударственными вузами, и тем самым запрограммировать их характер. Речь прежде всего идет о равноправии, паритетности в отношениях государственных и негосударственных школ, колледжей, вузов — нацеленности их на партнерство, сотрудничество, справедливость, мир и согласие.

Этого не произошло. Во всех законах об образовании госвузы имеют привилегии в налогообложении, оплате за коммунальные услуги, пользовании землей и т. п., которых лишены негосударственные вузы. Одним созданы препятствия, другим даны преимущества. Это значит, что изначально в отношения между ними была заложена «психологическая бомба»: у одних возникло чувство превосходства, у других — чувство неполноценности, а в конечном счете — напряжение и конфликт во взаимоотношениях.

Существующие законы вряд ли можно считать законами прямого действия. Они содержат многочисленные ссылки на постановления Правительства Российской Федерации и органов управления образованием различного уровня, т. е. перепоручают решение жизненно важных для негосударственных учебных заведений вопросов чиновникам. Участие профессиональных союзов и ассоциаций в принятии решений по поводу деятельности негосударственных вузов (хотя они по закону входят в понятие «система образования») носит декоративный характер. Это касается, например, порядка и условий лицензирования, аттестации и аккредитации образовательных учреждений. Эти процедуры об-

росли огромным количеством нормативно-правовых актов, но так и не приняли простой и действенной формы.

Многие положения названных законов об образовании для негосударственных вузов являются не более чем декларациями. Они работали только тогда, когда некоторые вузы были вынуждены обращаться в суды по конкретным случаям (оформление собственности, уплата налога с продаж и т. п.). С принятием Гражданского, Налогового, Земельного кодексов и многочисленных поправок в Закон «Об образовании» и Закон «О высшем и послевузовском образовании» эти правовые акты все более выхолащивались.

В Федеральной программе развития образования (Федеральный закон от 10 апреля 2000 года № 51), которая является организационной основой государственной политики Российской Федерации в области образования на период 2000–2005 годов, сам факт создания и развития негосударственного образования рассматривается не как позитивное и важное событие для страны и системы образования в целом, а скорее как явление, создающее государству дополнительные проблемы. В подразделе 2 первого раздела программы записано: «Увеличение количества негосударственных образовательных учреждений всех уровней образования *создало проблему* необходимости усиления государственного и общественного контроля их деятельности, качества предлагаемого образования. Особую озабоченность вызывает значительное увеличение количества негосударственных высших учебных заведений, их филиалов, не имеющих необходимой учебной базы и профессорско-преподавательских кадров».

В разные годы мне многократно приходилось слышать сетования госчиновников высшего уровня, в том числе министров образования России, по поводу плохой работы многих филиалов негосударственных вузов, которые излагались в безличной форме: «возникло много» или, как это выглядит в приведенной цитате, «создало проблему». Дело в том, однако, что порядок и правила создания негосударственных вузов и их филиалов в нашей стране полностью определяются государственными органами власти. Следовательно, вузы и их филиалы, предоставляющие некачественные образовательные услуги, «возникли» и продолжают дей-

ствовать с разрешения органов государственной власти. Кстати, из 2003 филиалов вузов 720 — филиалы негосударственных вузов и 1283 — госвузов, качество работы которых далеко не блестяще[1]. В июле 2004 года Коллегия по аттестации и аккредитации Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки отказала в аттестации 8 филиалам ряда государственных вузов, в том числе таких известных, как Российская экономическая академия им. Г. В. Плеханова, Ростовский государственный университет. Отложен вопрос о государственной аккредитации 8 филиалов Российского государственного торгово-экономического университета, а также и самого университета[2].

В разделе II Федеральной программы образования, посвященном целям, задачам и срокам ее реализации, негосударственные учебные заведения даже не упоминаются. В разделе III «Направления реализации программы и ожидаемые результаты» НОУ отмечены в весьма обобщенном виде «образовательные учреждения различных форм, типов и видов». И только в подразделе 2 «Обеспечение реализации и развития образовательных программ (основных, дополнительных и специальных)» негосударственные высшие учебные заведения упоминаются в качестве одного из основных направлений развития высшего и послевузовского профессионального образования. Речь идет о «разработке и введении в действие механизма промежуточной аттестации негосударственных высших учебных заведений государственными органами управления образованием субъектов Российской Федерации».

В Национальной доктрине образования в Российской Федерации, являющейся основополагающим государственным документом на период до 2025 года (принята постановлением Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 года № 751), в качестве основных задач государства в сфере образования декларируется обеспечение **единого правового пространства** функционирования и развития образовательных учреждений **различ-**

[1] К слову сказать, я всегда с большим сомнением относился к идее филиалов, создаваемых за сотни и тысячи километров от головного вуза: слишком рискованно брать на себя ответственность за высокое качество их работы. Именно поэтому наш университет никогда не имел и не имеет филиалов.

[2] Комсомольская правда. 2004. 15 июля.

ных форм собственности, а также оказание государственной поддержки образовательным учреждениям всех форм собственности, **но только тем из них, кто обеспечивает реализацию государственной политики в области образования**.

В доктрине также никак не обозначено отношение государства к негосударственному сектору высшего образования страны. Так и остается не ясным, рассматривается ли он государством как важный и позитивный компонент единой отечественной системы образования, заинтересовано ли государство в его дальнейшем развитии и укреплении.

Все законы об образовании почти на сто процентов написаны ради госвузов. Во-первых, потому что они являются продуктом творчества госчиновников, в их подготовке не участвовали представители негосударственных вузов. Во-вторых, потому что в сознании законодателя попросту отсутствует идея гражданского общества. «Державному» сознанию общество видится как сплошное государство без всяких иных сфер общественной жизни. Подавляющему большинству госчиновников, в том числе органов управления образованием, образование представляется сплошь государственным, а негосударственный сектор как некое недоразумение, дань моде, но вовсе не как необходимость движения в сторону нового гражданского сознания. Все еще бытует мнение, что «чем больше государства», тем счастливей наша жизнь.

Итак, согласно всему вышесказанному, можно сделать несколько общих выводов.

Вывод первый. Анализ правовых документов международных организаций по вопросам образования показал, что законодательство находится в состоянии непрерывных изменений, пытаясь ухватить постоянно ускользающий смысл современного образования. Ибо этот смысл непрестанно изменяется под воздействием все новых и новых научных открытий, новых научных парадигм, новых технологий, новой экономики и ускоряющихся перемен все усложняющегося мира в целом.

При этом правовые документы ЮНЕСКО не только отражают и закрепляют сложившиеся общественные отношения, в данном случае — образовательные, но в определенной мере задают перспективу и логику общественного развития. Дух и буква правовых

документов международных организаций, и ЮНЕСКО прежде всего (отражая современную философию образования и стратегию общемирового движения в сторону общества знаний и устойчивого развития), проникнуты идеями свободы и демократии, прав человека и приоритетного развития личности («образование через всю жизнь» «образование для всех», «образование для взрослых», «учиться жить вместе» и т. д.).

Этим определяется и поддержка ЮНЕСКО всех видов, типов и форм образования, в том числе частного, общественного и т. п. Если искать смысл всей идеологии ЮНЕСКО в этой области, то ее можно выразить всего двумя словами: «Больше образования!» Иначе говоря, чем больше образованных людей, тем лучше.

Конечно, чрезвычайно важным является вопрос о качестве образования. Это одна из центральных забот ЮНЕСКО. Но призыв «Больше образования!» выше и значительней. Мало и плохо образованный человек лучше безграмотного и необразованного вообще. Для людей, не умеющих читать и писать, не имеющих профессии, вопрос о свободе и демократии отходит на второй, третий, а то и самый последний план. На первом плане — вопрос пищи, одежды, жилища.

Можно подумать, что и Россия движется в будущее в русле общемировых тенденций в области развития образования. На словах — все в порядке. Одно за другим следуют заявления о приоритетности образования, о том, что общество не должно экономить на образовании и т. п. На деле — все далеко не так. Именно те, кто, казалось бы, больше всего заинтересован в развитии образования — люди, отвечающие за экономику страны, заявляют, что в России «много науки», «много образования». Иногда кажется, что в свои союзники они заполучили уже и президента России. Выступая с Посланием Федеральному Собранию Российской Федерации 26 мая 2004 года, В. В. Путин, в частности, сказал: «...По сравнению с советским периодом почти утроился прием в вузы и число поступающих в них фактически сравнялось с числом выпускников средних школ. Ну кому это надо?» [1]

[1] Российская газета. 2004. 27 мая. С. 4.

Ответ между тем очень прост: это надо тем, кто учится. Человеку. Право человека на образование не должен ставить под сомнение даже президент России. Как организовано дело образования в стране — это другой вопрос. И это вопрос по существу. Но это вопрос президента к самому себе, к законодательной и исполнительной ветвям власти.

Вывод второй. Негосударственное образование (в том числе высшее) — явление практически повсеместное во всех странах мира, и прежде всего промышленно развитых. Негосударственные вузы имеют необходимую и достаточную правовую базу; признаются в качестве важных и ценных компонентов системы высшего образования и научных исследований; являются органичной частью интеллектуальной и экономической инфраструктуры общества; их сотрудничество с деловым миром и общественным сектором считается важным условием общего будущего.

В ряде зарубежных стран негосударственный сектор занимает доминирующее положение в системе высшего образования: здесь обучается от 70 до 80% общего количества студентов (Япония, Южная Корея, Филиппины, Новая Зеландия, Польша). В ряде стран (прежде всего в США, Великобритании) многие частные университеты дают образование лучшее, чем государственные, являются самыми известными и престижными в мире.

В то же время анализ показывает, что в подавляющем большинстве стран общество озабочено уровнем качества высшего образования вообще, негосударственного — в том числе.

Общество и государство предпринимают различные меры для повышения качества образования, но ни в одной из стран **не идут на сознательное ухудшение условий** для развития образования, не предпринимают никаких шагов по **удушению негосударственного** (частного) образования. Напротив, в той же Японии усилия направлены на то, чтобы избавиться от архаичных традиций, либерализовать общество прежде всего через либерализацию образования.

В России мы наблюдаем совсем иную картину. Принятый в 1992 году Закон «Об образовании» был весьма либеральным, демократичным и амбициозным: государство принимало на себя невиданные обязательства по финансированию образования (10% от

ВВП и др.), закрепило в этом законе (ст. 40) важные льготы, в том числе и для НОУ. Однако все последующие годы характерны не только тем, что этот и другие законы не исполнялись, в них вносились поправки и изменения, которые все более ухудшали правовое положение негосударственного сектора образования. С принятием Гражданского, Налогового, Земельного кодексов и ряда других законов использование некоторых важных льгот негосударственных вузов стало невозможным.

Например, в соответствии с п. 7 ст. 39 Закона РФ «Об образовании» за образовательным учреждением закреплялось право собственности на денежные средства, имущество и иные объекты гражданских прав, переданные ему физическими и (или) юридическими лицами в форме дара, пожертвования или по завещанию, на продукты интеллектуального и творческого труда, являющиеся результатом его деятельности, а также на доходы от собственной деятельности образовательного учреждения и приобретенные на эти доходы объекты собственности. Пункт 4 ст. 213 ГК РФ это право дезавуировал. Согласно ст. 40 Закона «Об образовании» негосударственные вузы освобождались от платы за землю. Земельный кодекс эту льготу отменил. Теперь они должны либо выкупать землю, либо брать ее в аренду. Вступление данной статьи в действие отнесено на 1 января 2006 года. Установлен налог на имущество (2,2%) негосударственных вузов. Вступление этой статьи в действие также отложено до 1 января 2006 года.

В дни, когда я заканчиваю эту книгу, пишу главу о правовом положении негосударственных вузов России, Правительство РФ по инициативе Министерства финансов внесло на рассмотрение Государственной думы законопроект с названием, которое не то что выговорить, но и написать сложно — столь длинное оно и бюрократически выхолощенное: проект Федерального закона № 58338-4 «О внесении изменений в законодательные акты РФ в связи с принятием федеральных законов „О внесении изменений и дополнений в Федеральный закон „Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов РФ“ и „Об общих принципах организации местного самоуправления в РФ““».

В этом законопроекте оказались почти два десятка страниц с поправками и изменениями к законам «Об образовании», «О высшем и послевузовском образовании». Одним махом предлагалось отменить 41 федеральный закон, изменить и дополнить 155. Все они в совокупности самым серьезным образом меняли и резко ухудшали правовое поле, в котором действует ныне образование России в целом. **Негосударственные образовательные учреждения фактически выводились за рамки действия законодательства об образовании.**

Не затрагивая проблем, которые породил бы этот законопроект для всей отечественной системы образования, будь он принят и подписан президентом РФ (это не задача автора), тезисно обозначу основные точки, по которым бы он сокрушительно ударил в сфере негосударственного образования.

Правительство внятно показало свое отношение к данному негосударственному сектору, удалив из Закона «Об образовании» (п. 6 ст. 6) слова **о содействии** со стороны государства созданию и функционированию негосударственных вузов. Внесенные поправки предполагали, что у образовательного учреждения может быть **только один учредитель**, а не несколько соучредителей, как было прежде; что учредителями образовательных учреждений не могут быть **отечественные** и иностранные **организации**, а должны быть только общественные организации либо физические лица; отменялся уведомительный **порядок создания** негосударственных образовательных учреждений и вводился разрешительный принцип; отменялся принцип **недопустимости отказа** в регистрации образовательного учреждения по мотивам нецелесообразности; исключалось право негосударственного образовательного учреждения иметь **собственность**, в том числе приобретенную на доходы от своей деятельности, а также в случае передачи ему денежных средств, имущества и иных объектов собственности в форме дара; право образовательного учреждения с согласия собственника использовать закрепленные за ним финансовые средства и иные объекты собственности для деятельности, связанной с **получением доходов**; отменялось право образовательного учреждения выступать в качестве **арендатора** и арендодателя; право обучающихся в негосударственных обра-

зовательных учреждениях **на льготы**, которые установлены для обучающихся в государственных и муниципальных образовательных учреждениях; предоставление **отсрочки от призыва** на военную службу аспирантам и докторантам, обучающимся в негосударственных образовательных учреждениях, и целый ряд других.

Можно относиться к негосударственному образованию лучше или хуже, но очевидно одно: нельзя не думать о судьбе людей, получающих образование в этом секторе. И нельзя не понимать, что «свободное общество свободных людей», «зрелую демократию и развитое гражданское общество», о которых как о главных целях говорил в своем Послании Федеральному Собранию РФ президент В. В. Путин в мае 2004 года, невозможно построить без свободного образования.

Возрождение негосударственного образования в новой России есть один из плодов свободы. Негосударственные вузы — это **детище либерализма**. Если реформаторы хотят и далее идти по либеральному пути, строить «капитализм с человеческим лицом», то они должны опираться на те силы, которые они вызвали к жизни.

Негосударственные вузы — одно из звеньев нарождающегося **гражданского общества**, которое не могло явиться сразу в завершенном виде. Чтобы построить его, надо поддерживать те «зоны роста», сплетение которых и образует гражданское общество, а не вытаптывать их тяжелым сапогом, как это происходит сейчас.

Почему так происходит? Как и в любом сложном деле, причин немало. Но главная — догматизм и стереотипы, застрявшие в сознании даже тех, кто мнит себя либералом и реформатором, но на самом деле не является свободным человеком, способным принимать конструктивные решения и созидать.

Нельзя не учитывать, что законодатели, создавая правовые основы новой системы образования России, делали свой проект все-таки не с нуля. В 1991 году, когда закон об образовании только готовился, в 1992 году, когда он обсуждался и принимался, в России реально существовала и действовала монолитная **государственная** система образования, созданная за годы советской власти.

Новая Конституция РФ и новые законы отменяли прежнюю идеологию, прежний политический режим, прежние социально-экономические принципы; провозглашали новую (либеральную) идеологию, новые принципы построения политической системы общества, декларировали новые основы создания рыночной экономики, новую систему духовных и нравственных ценностей и т. д. Всему этому лишь предстояло утвердиться. Между тем старая конструкция системы в своей основе осталась той же. Скажем, новая система образования в организационном плане состояла из старых частей: стандартов и программ, сети образовательных учреждений, органов управления.

Безусловно, в содержании, формах и методах образовательного процесса появилось много нового. Однако, если говорить только об архитектонике образования России, то **принципиально новой** частью еще совсем недавно целостной и монолитной системы гособразования СССР стали **только** негосударственные образовательные учреждения, в частности **негосударственные вузы**, которые сразу же были восприняты госвузами этаким «яйцом кукушки в гнезде орла».

Неудивительно. Наоборот, вполне естественно. Ведь прежними среди названных частей бывшей системы образования в подавляющем большинстве остались и люди (субъекты образовательного процесса и управления им), в частности ректоры, директора школ. Спрашивается: почему они, создавшие своим умом и трудом, пóтом и кровью одну из лучших в мире систем образования, должны были восторгаться тому, что рядом с ними, часто на у них же арендуемых площадях стали возникать структуры, именующие себя не только «институтами», но даже «университетами», часть которых стала с первых же дней жульничать, дискредитируя не только высшее образование, но саму идею образования? Их возмущение и протест понятны. И дело тут вовсе не в стереотипах «старого» мышления, хотя и оно давало и дает себя знать. Вопрос лежит в области морали: началось покушение на те высшие ценности, которыми для истинного ученого и педагога являются Образование и Наука.

Двенадцать лет шла плохо скрытая борьба против негосударственного сектора образования.

Для множества людей, обученных и воспитанных при социализме, когда в социальной, экономической и политической жизни не было места шансу строить жизнь по собственному замыслу, на свой страх и риск, поскольку все заранее продумывалось и планировалось, согласовывалось, до сих пор трудно представить себе, что их давний знакомый, «какой-то там рядовой доцент», группа юридических или физических лиц «вдруг» создают вуз и начинают им руководить. Но так происходит уже во всем мире. Так есть и будет и в России.

Возникновение каждого отдельного и очередного негосударственного вуза — дело случайное. Случай всегда присутствует в жизни человека и общества. Если общество свободно, если человек не только чувствует себя свободным, но и способен воспользоваться свободой, он действует. Свобода воли человека прерывает те жесткие и, как кажется большинству, неумолимые социальные связи, в которые он вплетен, позволяя ему стать творцом нового, осознать свою силу и самостоятельность. В этом смысле случайность является наследницей свободы, порождающей разнообразие возможностей и новых путей развития, одним из регуляторов жизненных процессов. Во всем и всюду. В данном случае — в сфере образования. Однако негосударственное образование как социальный феномен вовсе не случайно, а естественно — закономерно.

Другое дело, что мы должны отвергнуть как «неумолимую необходимость», исключающую случайность, так и слепой случай, не допускающий необходимости ограничивать стихийность и самопроизвольность происходящего в обществе.

Многие негативные, уродливые явления, которые мы наблюдаем сегодня в России во всех областях жизни (политике, бизнесе, в частности в негосударственном образовании), — от разрушительного своеволия как следствия неспособности воспользоваться свободой для ответственного созидания. В частности, неспособности понять, что граждане должны иметь регулируемую правом, но **независимую** от государства сферу **самоорганизации и свободы** в любой области жизни. В том числе в сфере образования.

Глава пятая

ОБ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПРИРОДЕ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Перспективы современного образования следует рассматривать в контексте многоуровневой международной интеграции, которая наблюдается с конца XX века. Отныне никакая даже «развитая» страна или группа таких стран не способны двигаться вперед в закрытом состоянии. С этого времени закрытость, доктрина опоры исключительно на собственные силы с неизбежностью ведут к стагнации.

Обществу будущего специалисты дают разные определения: постбуржуазное, посткапиталистическое, постпредпринимательское, пострыночное, постиндустриальное, постцивилизационное, постисторическое, информационное и др. Мне лично более понятной кажется (в контексте либеральной тенденции) доктрина, подчеркивающая особую роль знаний и обозначающая нынешний социум как «the knowledgeable», «society knowledge society», в связи с чем современную экономику определяют как «знаниевую экономику», «экономику знаний».

Именно знания и образование в решающей степени определяют сегодня экономический потенциал страны и ее положение в мировом разделении труда и международной торговле. Об отраслях, производящих знание для непосредственных нужд экономики и производства (прикладная наука и образование), уже давно принято говорить как об индустрии знаний, а с недавних пор (особенно в США, Японии, Австралии, Новой Зеландии и др.) образование рассматривают как отрасль экономики (в США она занимает 5-е место среди других областей; в 1998 году образовательная отрасль принесла доход в 265 млрд долларов и обеспечила работой 4 млн человек[1]).

[1] Галаган А. И. Проблемы присоединения к Генеральному соглашению по торговле услугами (ГАТС) в сфере образования: анализ мировых тенденций // Известия МА ВШ. 2003. № 3. С. 65.

По словам министра образования Австралии А. Ваутсона, чтобы выжить и процветать в быстро меняющемся мире, университеты должны войти в рынок и стать **предприятиями бизнеса**, ориентированными на потребителя[1]. Не менее определенно по этому поводу высказывается Европейский круглый стол промышленников: «Ответственность за подготовку (кадров.— *И. И.*) должна быть возложена раз и навсегда на промышленность... Образование должно рассматриваться в качестве **услуги экономики**»[2].

С таким подходом к образованию не согласны многие страны и международные организации. В Коммюнике о конференции министров образования европейских стран (19 сентября 2003 года, Берлин) говорится, что «высшее образование является общественной ценностью и общественной ответственностью».

На тему образования высказывается множество точек зрения. Главное в этой ситуации — избегать крайностей в суждениях, избавляться от устаревших стереотипов, высокомерного образовательного эгоцентризма, с одной стороны, от бездумного технократического подхода — с другой, и голого экономизма — с третьей. Необходима сбалансированность во взглядах, рационализм в оценке ситуации. Особенно это нужно при определении экономической природы образования.

1. Образование как экономическая субстанция

«Если не можешь дать денег, дай свободу!» — гласит известный принцип либерализма. Что и делают практически все государства мира, предоставляя вузам право привлекать деньги из разного рода внебюджетных источников, и прежде всего брать плату за обучение. Государственные вузы России с каждым годом пользуются этим правом все больше. Именно эти источники в решающей мере

[1] Галаган А. И. Проблемы присоединения к Генеральному соглашению по торговле услугами (ГАТС) в сфере образования: анализ мировых тенденций // Известия МА ВШ. 2003. № 3. С. 70.

[2] Там же. С. 66.

помогли им выжить в условиях резкого сокращения бюджетного финансирования; уже в 2000 году внебюджетные поступления в вузы составили более 50%, т. е. превысили бюджетные[1].

Источниками внебюджетных средств для госвузов являются плата за обучение, сдача в аренду основных фондов, оказание посреднических услуг, долевое участие в деятельности других учреждений, приобретение ценных бумаг и т. д. В структуре внебюджетных средств вузов доходы только от аренды составляют: у вузов — 34,2%, средних профессиональных заведений — 48%, профессиональных училищ около — 50%.

Уже эти простые соображения и цифры говорят о том, что посредством своей внебюджетной деятельности госвузы РФ прочно вплетены в систему **экономических отношений**. То обстоятельство, что их активность по привлечению дополнительных источников финансирования признается некоммерческой, а налоговое законодательство устанавливает систему льгот, позволяющую вузам не исполнять некоторые налоговые обязательства, говорит лишь о том, что государство в поисках способов поддержки образования, компенсирующих его слабое бюджетное финансирование, просто закрывает глаза на происходящее. В сущности своей, это подход чисто политический. В существующей ситуации его можно оправдать. Но какое отношение имеет это к научному пониманию того, что происходит на самом деле в экономике образования? Ведь внебюджетные средства — это **доход** вуза, которым можно распорядиться по-разному. Его можно полностью **реинвестировать** в образовательный процесс. А можно, уплатив с этого дохода соответствующий налог, получить **прибыль**, т. е. **капитализировать** — превратить в капитал и совершенно законно использовать его уже на **любые** иные экономические проекты — и не только содержание инфраструктуры вуза, а какие угодно коммерческие и другие дела. Чем и заняты многие из вузов. Другое дело, что никто толком этот вопрос не изучал. Между тем такое положение вещей делает вуз реальным участником экономических **рыночных отношений** и **полноправным субъектом рынка**, а образование — **экономической субстанцией**.

[1] Мониторинг экономики системы образования // Информационный бюллетень Министерства образования РФ. 2003. № 2. С. 6.

Осознанию этого мешают многие идеологические догмы и нежелание смотреть правде в глаза. Более того, в лексике работников российского образовательного сообщества нет адекватного экономического толкования многих категорий, понятий, терминов и, соответственно, понимания реальных процессов, происходящих в сфере образования, и особенно — высшего.

Существующие трактовки имеют ограничительный характер. Так, понятие «производство» традиционно сводится только к производству материальному, а «товар» по привычке понимается только как материальная ценность. Можно назвать и другие недостатки экономической теории: противопоставление «товара» — «услуге»; отнесение образования к «нерыночным» услугам; неприятие понятий «рынок образовательных услуг», «конкуренция»; суженное понимание образования как «общественного блага»; взгляд на высшее учебное заведение как на сугубо «некоммерческую» организацию и т. п.

Между тем история человечества предстает перед нами вовсе не только историей материального производства, а *прежде всего историей идей* и научных открытий, историей познания и образования человека, создающего новые орудия труда, средства производства и производственные отношения. Вспомним Маркса, предвещавшего, что со временем наука станет непосредственной производительной силой. Тут он не ошибся: это время настало.

Производительные силы, процесс производства — это не только техника и технологии в чистом виде; это и знания, и умения, и навыки, без которых нет труда и трудового процесса. Но что такое знания, умения, навыки (ЗУН)? Это **предмет образования**, включающий в себя еще и **воспитание** личности. Познание, творчество, образование, **образовательный процесс — это производственный процесс, это процесс нематериального (духовного) производства**.

2. Образование как производственный процесс

Сегодня никто не сомневается в том, что образование полезно для общества, что оно удовлетворяет его многообразные потреб-

ности. Но если это так, то, следовательно, в ходе образовательного процесса создается **потребительная стоимость**, что как раз и означает «полезность вещи, ее способность удовлетворять какую-либо человеческую потребность» [1].

Для специалистов очевидно, что выводить науку, образование, культуру, здравоохранение за пределы общественного производства — это, конечно же, ошибка.

В этом смысле высшее учебное заведение можно представить как своего рода **предприятие**, а образовательный процесс — как **производственный процесс**, который длится определенное время и завершается выпуском уникальной социально-экономической **продукции** — специалистов для разных сфер общественной жизни. Причем полученное образование можно рассматривать в качестве **средства производства**, с помощью которого его обладатель в последующем обеспечит себе достойный уровень существования.

Если мы хотим понять экономическую природу образования, то должны от педагогической терминологии перейти к экономическому словарю и разобраться, в каком отношении друг к другу находится весь корпус понятий, описывающих и обслуживающих образовательное пространство.

3. Образование как услуга и товар

Согласно современным научным представлениям, образовательный продукт является продуктом экономическим. Так, в Большом экономическом словаре «продукт экономический» определяется как «результат человеческого труда, хозяйственной деятельности, представленный в материально-вещественной форме (материальный продукт), *в духовной*, информационной форме (интеллектуальный продукт), либо в виде выполненных работ и *услуг*» [2].

[1] Большой экономический словарь. С. 986.

[2] Там же. С. 776.

Здесь же отмечается, что «интеллектуальный продукт — результат духовной, мыслительной, интеллектуальной деятельности человека»[1]. Образовательный процесс включает не только «изобретения, открытия, патенты, научные отчеты и доклады, проекты, описания технологий, литературные, музыкальные, художественные произведения, творения искусства», но также производство «человека образованного», «специалиста».

С известной условностью можно сказать, что, когда мы рассуждаем об экономике образования и образовании как экономической субстанции, о студенте можно говорить как о «продукции», находящейся в стадии производства, а о выпускнике — как о конечном «продукте».

Более того, поскольку образовательно-производственный процесс, как и любое производство, предполагает использование рабочей силы, технических средств, материалов, энергии, различных услуг, т. е. затраты денег, то произведенный продукт обладает **стоимостью**.

Камнем преткновения в понимании экономической природы образования является вопрос, можно ли считать образование «товаром», может ли оно быть предметом купли-продажи? Вопрос, конечно, не простой. Ибо не всякий продукт становится товаром. Товаром является продукт производства, **предназначенный** для продажи. Многие полагают, что образование как общественное благо не имеет такого предназначения, не может быть сферой купли-продажи, т. е. торговли (коммерции).

На мой взгляд, тут прежде всего работает привычное и дорогое сердцу советского человека понятие «бесплатное образование», которое государство, несмотря ни на что, должно и не может не финансировать. Когда все происходило именно так, то понятия «товар», «услуга», «рынок образовательных услуг» были, конечно же, ни к чему.

Но сегодня-то мы находимся в совсем иной ситуации. Плата за образование — это реальность, явление массовое, более того — законное. Но если есть тот, кто платит, то есть и тот, кому платят; у того и другого изначально есть имена — покупатель (потреби-

[1] Большой экономический словарь. С. 774–775.

тель) и продавец (производитель). Действие же, которое совершается между ними, также изначально называется «торговля», «сделка». И ни к чему тут лукавство, за которым кроется либо нежелание признать реальность в силу каких-либо (идейных, политических и т. п.) обстоятельств, либо нечто в сущности своей корыстное, не обязательно — личное, к чему я еще вернусь.

Ситуацию понимания усложняет и действующее законодательство, которое, на мой взгляд, не вполне точно отражает как реальное, так и должное положение дел в этом вопросе.

Статья 11 Закона РФ «Об образовании» под названием «Негосударственные образовательные организации» гласит: «Негосударственные образовательные организации могут создаваться в организационно-правовых формах, предусмотренных гражданским законодательством Российской Федерации для **некоммерческих** организаций». В соответствии со ст. 120 ГК РФ негосударственные вузы могут образовываться **только** в форме **учреждения** без права извлечения **коммерческой прибыли**. Эти положения трактуются многими слишком прямо и однозначно: коль вуз является некоммерческой организацией, то это значит, что торговля образовательными услугами невозможна, а следовательно, не может быть и никакого рынка образовательных услуг.

Но вот совершенно официальный факт и официальная формулировка: объем платных услуг в системе образования РФ, оказанных населению еще в 2001 году, составил 55,993 млрд рублей[1]. За прошедшие три года этот объем увеличился, думаю, раза в полтора.

В России 570 негосударственных вузов, в которых обучается около 1 млн студентов. Все услуги в них — платные, осуществляются на договорных началах. Цены на обучение разные. Студенты выбирают вуз: одни — «по карману», другие, для которых важнее качество образования, идут учиться туда, где оно выше. Но факт остается фактом: мы работаем по законам спроса и предложения, «мы выбираем, нас выбирают». Каждый ищет свою выгоду и не хочет прогадать. Что это такое в сути своей, если не торговая сделка?

[1] Образование в Российской Федерации. С. 55.

Смущают слова «торговля», «сделка», «услуга», «производство», «производитель», «потребитель», «продавец», «покупатель». Такие термины применительно к сфере образования до недавнего времени не использовались. Но ведь и вся общественная жизнь строилась на совершенно иных основаниях. Отвергать очевидное и неизбежное наивно.

Законы наши надо читать очень внимательно. В них много противоречий, неточностей. Есть нюансы, которые сразу не улавливаются, а как известно, «дьявол в деталях».

В соответствии со ст. 2 Федерального закона от 12 января 1996 года № 7-ФЗ (ред. 28 декабря 2002 года) «О некоммерческих организациях», которая основывается на положениях ст. 50 Гражданского кодекса РФ, некоммерческой является организация, не имеющая извлечение прибыли в качестве **основной** цели своей деятельности и **не распределяющая** полученную **прибыль** между участниками. Подчеркнем: выделение некоммерческой организации из ряда прочих юридических лиц возможно только при **одновременном наличии** у такой организации двух характеризующих ее признаков:

а) отсутствие цели извлечения прибыли в качестве **основной** задачи деятельности;

б) отсутствие **права распределять** полученную от предпринимательской деятельности **прибыль** между участниками.

Важно понимать, что некоммерческими являются не только образовательные, но и другие виды организаций, **общая цель** которых заключается в достижении **общественных благ**. Они обозначены законом как цели социальные, благотворительные, культурные, **образовательные**, научные, управленческие и т. д. При этом понятие социальной цели трактуется весьма широко, к примеру, имеются в виду услуги, предоставляемые престарелым и инвалидам. Традиционное восприятие не допускает мысли о том, что такого рода услуги могут быть объектом купли-продажи. В то же время известно, что в западных странах существуют многообразные платные социальные услуги в сфере здравоохранения, культуры и других. В этом же направлении в силу многих объективных причин движется и наше общество.

Другое дело, что в этих вопросах, впрочем, как и во всем, надо знать меру, принимая во внимание реальное положение дел в экономике, платежеспособность населения.

Сегодня основная масса российского населения живет в бедности и нищете. Это должно учитывать не только государство во всех аспектах своей внутренней политики и законотворчестве, но и все хозяйствующие субъекты. В нынешней ситуации отечественный бизнес должен вполне сознавать свою **общую** ответственность за судьбы страны и отдавать себе отчет в том, что если безудержная погоня за максимальной прибылью будет и впредь оставаться единственной всепоглощающей страстью каждой отдельно взятой организации (фирмы, концерна, корпорации, банка и т. п.), то в конце концов своими несогласованными эгоистическими действиями они выроют себе общую могилу. Современный российский капитализм должен умерить свои аппетиты, обрести человеческое лицо.

Все это в полной мере относится и к сфере образования, платные услуги в которой стали нормой. Для российского образования в равной степени опасны как демпинговые цены под девизом: «Даем образование XXI века за 300 у. е. в год!», ибо ясно, что это обман, халтура, так и цены в 5–7, а то и 10 тысяч у. е. за год обучения в госвузах с громкими именами, поступление в которые, так же как и обучение в них, сопровождается взяточничеством. Ибо в этом случае возникает не только основа для мифа о недоступности высшего образования, но и реальная угроза доступности к нему.

Союз негосударственных вузов Москвы и Московской области, президентом которого я являюсь, уже около семи лет исповедует принцип доступности стоимости обучения. Ежегодно, задолго до набора в московские вузы, мы обсуждаем вопрос о приемлемой для населения плате за обучение и устанавливаем некую среднюю ее величину. Она не является законом, но служит ориентиром. Каждый вуз, исходя из своих интересов, сам решает вопрос о том, поднять ее или отпустить. Поскольку мы позиционируем наш союз как «объединение порядочных вузов», мы тем самым говорим нашим будущим студентам: «Никто не собирается наживаться за ваш счет. Но мы хотим получить от вас те деньги, которые позволят дать вам качественное образование, а нам — получать приличную по нынешним временам зарплату, а также развивать вуз: сту-

денты приходят и уходят, а нам в нем жить и учить новые поколения в улучшающихся, а не в ухудшающихся условиях».

Еще один нюанс. Образовательный продукт обладает не только стоимостью, но и **потребительской стоимостью**, т. е. способностью удовлетворять потребности не только личности, но и других людей. Иначе говоря, носит не индивидуальный (как у продукта), а **общественный** характер. Этот продукт нужен и полезен не только производителю продукта и самому индивиду — собственнику этого продукта, но и другим людям, всему обществу. И чем он полезней, необходимей, тем выше его потребительская стоимость.

На вопрос о том, существуют ли платные услуги вообще, российское общество ответило положительно. Сегодня мы пользуемся услугами посредническими, рекламными, консультационными, аудиторскими, информационными, охранными и иными. И это не вызывает отрицательных эмоций. Услуга — это работа, выполняемая на заказ по договору между потребителем и исполнителем (производителем) при соответствующей оплате.

Что же касается образования, культуры, здравоохранения и других услуг нематериального производства, то в этом вопросе отечественная экономическая мысль пребывает в некоторой растерянности. Далеко не все специалисты распространяют на образование объективный **экономический закон стоимости**, который регулирует связи между товаропроизводителями, распределение и стимулирование общественного труда в условиях товарно-денежных отношений. Согласно этому закону «производство и обмен товарами осуществляются на основе их стоимости, величина которой измеряется общественно необходимыми затратами труда, **уровнем спроса и предложения**»[1].

Не учитывать этого наша экономическая мысль уже не может. Поэтому стали появляться работы по экономике образования, в которых понятия «товар», «услуги», «стоимость» трактуются все более современно. Например, в том же Большом экономическом словаре говорится, что существуют «**услуги нематериальные**, т. е. направленные на удовлетворение потребностей человека как ин-

[1] Большой экономический словарь. С. 257.

дивидуума и как члена общества. К ним относятся потребности в образовании, медицине, средствах сообщения, информации, духовном развитии, культурном досуге, социальной защите, внешней и внутренней безопасности»[1]. Более того, вводится понятие «**услуги потребительские**» — результаты деятельности, удовлетворяющие личные потребности населения, но не воплощающиеся в продуктах. «Потребительские услуги могут быть материальными и **нематериальными**, рыночными и нерыночными»[2]; «**услуги в сфере образования** — услуги, оказываемые образовательными учреждениями в части их уставной **предпринимательской** деятельности независимо от их организационно-правовых форм: государственными, муниципальными, негосударственными (частными, общественными и религиозными)»[3].

Современная вузовская практика сделала актуальной проблему «общественного товара, т. е. товара или услуги, производство которых **обеспечивается государством** при условии, если они приносят существенные выгоды обществу»[4]; «**услуги нерыночные** — услуги населению или для удовлетворения коллективных общественных потребностей, издержки которых возмещаются **из государственного бюджета** или благотворительных фондов. К таким услугам в значительной мере относится здравоохранение, **просвещение**, культура, государственное управление и т. д.»[5].

Здесь мы сталкиваемся с широко распространенным в мире и прочно укоренившимся в массовом сознании представлением об образовании как **общественном благе**, которое должно быть доступно каждому, кто хочет и способен обучаться. Неслучайно право на образование согласно международным документам и Конституции РФ, как уже говорилось, относится к одному из основополагающих прав человека, сопредельных с правом на жизнь и труд, ибо через образование человек развивается и во многом благодаря ему становится именно человеком.

[1] Большой экономический словарь. С. 1097.

[2] Там же.

[3] Там же. С. 1096.

[4] Там же. С. 1065.

[5] Там же. С. 1097.

Вопреки такому пониманию государство финансирует образование все хуже. Тем не менее следует признать, что в действиях правительства есть своя логика, которую общество не хочет принять.

Начиная с античных времен, когда благо являлось теоретической основой этики, смысл этого понятия постоянно изменялся по мере раскрепощения всех форм общественной жизни. Средневековая мысль о благе как божественном даре постепенно выхолащивалась. В Новое время, когда жизнь человека становилась все более свободной и он **по собственной воле** сам во все большей мере начинал определять свою судьбу, благо стало трактоваться как результат целеполагания. Начиная с XIX века место блага заняла **ценность**, которая в отличие от блага как чего-то общепризнанного означает нечто неотъемлемо **личное**.

Ценность (полезность, необходимость) образования как блага признавалась вначале церковью, а потом и государством, которые даровали это благо **избранным**, оплачивая их обучение и воспитание ради достижения своих далеко не бескорыстных целей. Профессиональное образование в России ввел Петр I, сознававший его важность для развития страны. Именно при нем образование начало оплачиваться государством, т. е. стало по нынешним понятиям «общественным благом». Однако на первых порах общество не видело в нем смысла, выгоды, оно **не имело ценности**. Потом, когда образование стало одним из основных условий государственной службы и получения должностей, пришло и понимание важности образования, оно стало восприниматься именно как благо. Но, как известно, это благо распространялось на малую часть общества, в основном на богатых и знатных.

Бесспорным достижением социализма было то, что он превратил образование в общественное благо **для всех**. Государство с первых лет советской власти расходовало на нужды образования огромные средства, благодаря чему добилось выдающихся результатов в индустриализации, развитии вооружений, освоении космоса и т. п. Граждане СССР десятилетиями пользовались этим общественным благом как само собой разумеющимся. Инженеров и других специалистов в СССР становилось все больше, а **ценность образования** между тем в глазах молодежи **падала**: зачем получать профессиональное, тем более высшее, образование, если ра-

бочий зарабатывает больше инженера и научного сотрудника? Многие пользовались образованием «по инерции», из соображений престижности. Государство же продолжало поддерживать масштабы образования прежде всего из идеологических соображений.

Как понимаются сегодня, в условиях рыночных отношений, общественные блага? В том же словаре читаем: «Блага, общественные — товары и услуги, предоставляемые государством на **нерыночной** основе»[1]. Итак, понятие блага прежнее. Реальная же ситуация за это время получила заметное развитие.

По сравнению с 1980/1981 учебным годом (СССР) численность приема студентов в вузы России к 2002/2003 учебному году выросла в 2,4 раза[2]. По сравнению с 1994/1995 годом численность студентов в вузах РФ составила в 2002 году 5 млн 947 тыс. человек, т. е. также увеличилась более чем в 2,5 раза. При этом доходы государства, в полной собственности которого остались 4,1% из 3 млн 648 тыс. предприятий и организаций (оно практически полностью передало в частные руки нефтяную, газовую, золото-, алмазодобывающие отрасли промышленности), сократились в несколько раз. Совершенно очевидно, что нынешнее государство не в состоянии обеспечить бесплатное обучение всем желающим стать студентами. Образование **перестало быть** общественным благом **для всех**.

В этом смысле Россия не вернется в прошлое уже никогда. Даже в социалистическом Китае высшее образование является платным. Государство будет оплачивать обучение, во-первых, такого количества людей, которое необходимо ему для целей эффективного функционирования, и прежде всего выполнения своих главных задач, связанных с обеспечением национальной безопасности страны; во-вторых, той части молодых людей, которые не только хотят учиться, но уже в школе показали высокие способности. Для большей части граждан получение высшего образования станет их личным вопросом, в решении которого государство будет помогать им, например, кредитами на обучение.

[1] Большой экономический словарь. С. 83.

[2] Образование в России. 2003: Стат. сб. / Госкомстат России. М., 2003.

Означает ли это, что государство должно отказаться от финансирования образования вообще? Конечно нет. Сегодня это вопрос не столько этики, сколько политики.

Применительно к образованию товаром в определенном смысле являются не только образовательные услуги вуза, но и его выпускники-специалисты. В том смысле, что образованный человек, обладающий знаниями, навыками и умениями, которые и создают его потребительскую стоимость, сам предлагает свои услуги для продажи, которые могут быть куплены тем, кто в них нуждается. Эти услуги и являются объектом купли-продажи, т. е. товаром. Покупается, разумеется, не человек, а его знания, способности, мастерство, талант. Так, как это происходит, например, в профессиональном спорте.

При этом не суть важно, каким образом человек получил образование: бесплатно, за счет государства или за свои собственные деньги. От этого его образованность (знания, умения, навыки) не перестает быть товаром. Мы видим, как ныне выпускники российских госвузов (особенно математики, физики, химики, программисты), отучившись за счет госбюджета, устраиваются работать в частные фирмы или уезжают за границу, если у них есть такая возможность. Почему они уезжают — известно всем: там им во много (иногда в десятки и сотни) раз больше платят. Иначе говоря, они продают свои ЗУН.

Ту же схему рассуждений можно применить относительно отдельного вуза и всей системы высшего профессионального образования. У населения существует потребность в образовательных услугах, которую удовлетворяет специальная отрасль — система высшего образования. Продукция этой отрасли может быть проданной и купленной. И если в этой отрасли вращаются сотни миллиардов рублей (бюджет образования РФ сегодня выше расходов на оборону), то это, естественно, затрагивает всю систему экономических отношений. В том случае, когда образование экспортируется (чем занимаются уже многие страны), принося государству доход, его справедливо назвать особой отраслью экономики.

Стоит еще раз подчеркнуть, что вуз продает не выпускников, не людей в буквальном смысле, а образовательные услуги, которые отчуждаются от вуза в тот момент, когда обучаемый усвоил

объем знаний, навыков и умений, предлагаемых вузом. С этого момента полученная образовательная услуга в полном объеме становится собственностью — **«частным благом», «индивидуальным благом»** человека-специалиста. Не вуз, а сам специалист выставляет свои знания, навыки и умения на торги на рынке труда, сам назначает себе цену («цена продавца»), по которой он хотел бы быть проданным, но может быть и не куплен. Вуз имеет от этого лишь косвенную выгоду: чем дороже стоят на рынке труда его выпускники, тем выше его престиж, тем выше может быть стоимость обучения. Все остальные выгоды присваивает себе носитель и владелец знаний, навыков и умений.

4. Рынок образовательных услуг

Советская административно-командная экономика требовала соответствующего планирования в подготовке и распределении кадров средней и высшей квалификации. Система образования готовила работников с учетом определенности их будущих профессий.

Все учебные программы, преподаватели и вузы исходили из допущений, свойственных системе с экономическим и политическим контролем из центра. Эти допущения включали: отсутствие безработицы; принятие уже на раннем этапе предсказуемых решений о профессии; жестко контролируемую возможность передвижения кадров с предприятия на предприятие, из города в город; установление уровня зарплаты центром; социальные гарантии на жилье, медицинское обслуживание, пенсии и т. д.

Переход от распределения рабочей силы из центра к конкурентному рынку труда потряс основы прежней системы образования. В рыночной экономике такие гарантии отсутствуют. Профессиональное будущее индивидуума теперь является неопределенным. Учебные заведения должны готовить молодых людей к возможным многократным изменениям специальности, научить быстро усваивать новые навыки и выполнять различные функции. Важнейшими качествами работника считаются универсализм и способность быстро находить решения новых,

нетривиальных задач в непредвиденных обстоятельствах. В свободном обществе свободных людей не государство, а **сам человек** лично отвечает за свою судьбу: учиться или не учиться, какую профессию и где получить, где и как найти работу.

Иными словами, современная экономика предполагает наличие **рынка рабочей силы**, а он, в свою очередь — существование **рынка образовательных услуг**. В этом смысле вопрос о том, быть или не быть рынку образовательных услуг в нынешней России, в принципе не подлежит дискуссии.

Как уже говорилось, у образовательной услуги есть стоимость. Но это значит, что услуга имеет **цену**, представляющую собой денежное выражение стоимости произведенной услуги.

В условиях, когда платные образовательные услуги стали нормой нашей жизни, мы не можем не говорить о **цене потребителя** этих услуг, т. е. той денежной сумме, которую он готов заплатить за нее; **о цене производства** — общей сумме затрат и издержек плюс доход вуза — производителя образовательной услуги, благодаря которому он может развиваться. Как и на любом рынке, покупатель хочет купить товар как можно дешевле, а производитель-продавец — продать как можно дороже. Такова суть купли-продажи, которая после торга может завершиться заключением договора между потребителем и производителем или нет.

Если речь идет о массе потребителей и массе производителей образовательных услуг, то возникают понятия «цена спроса» и «рынок покупателей», с одной стороны, «цена предложения» и «рынок производителей» такого рода услуг — с другой. Когда масса потребителей начинает взаимодействовать с массой производителей (при условии, что они действуют свободно), начинается процесс торговли, в ходе которого каждая из сторон преследует свой экономический интерес, складывается рынок образовательных услуг; постепенно устанавливается некая **средняя цена** на образовательную услугу, по которой (в зависимости от специальности) ее можно приобрести в конкретный период времени, рыночная цена.

Следует заметить, что в этом смысле формирование цивилизованного рынка образовательных услуг в России затянулось. И это объяснимо. Лишь в 2003 году международное сообщество при-

знало, что Россия — страна с рыночной экономикой. Полагать, будто можно сформировать совершенный рынок образовательных услуг в квазирыночной экономике, — это нелепость. **Внедрение рынка в социальной сфере (в том числе в образовании) должно следовать за развитием рынка в экономике.**

Надо отдать должное ректорскому корпусу высшего образования, объединенного в Российском союзе ректоров, который в начале 90-х годов резко выступил против ускоренного и широкомасштабного экспериментирования по распространению рыночных механизмов в российском образовании.

Рынок в образовании, понимаемый как абсолютно свободная, совершенно неконтролируемая и неограниченная игра частных интересов, — вещь недопустимая. Образование, как говорилось, — **благо смешанное**, т. е. не только частное (личное), но и общественное. При этом общественная ценность образования имеет определяющее, главное значение. Негосударственное (в том числе частное) образование как новый феномен современной России возникло и развивается не взамен государственного, а как еще один род образования.

Если образование будет следовать только за логикой развития рыночной экономики, то в ходе конкуренции образовательное поле будет разорвано на множество делянок по регионам и субъектам Федерации, оно утратит свои объединительную, репродуктивную, прогностическую, спасительную для всего общества функции. В этом смысле рыночная конкуренция по типу «победитель может быть лишь один», «побеждает сильнейший» и т. п. в сфере образования абсолютно нецелесообразна. Рыночные механизмы в сфере образования требуют вмешательства общества и (от его имени и в его интересах) государства.

В то же время, если исходить из положений, согласно которым «много знаний», «много науки», «много образования» не бывает (а это именно так), если иметь в виду, что мы живем в свободном обществе, где потребитель образовательных услуг сам вправе (и вынужден!) принимать решение о том, где и какой «образовательный товар» купить, то, вероятней всего (по крайней мере на данном этапе развития общества), следовало бы развивать такой рынок образовательных услуг, поощрять такую конкуренцию,

в которой нет ни «победителей», ни «побежденных», т. е. банкротов в полном смысле этого слова со всеми вытекающими из этого последствиями для работников вузов и студентов.

В этом смысле массовизация и специализация образования, рынок образовательных услуг, конкуренция в образовательной среде и другие им подобные процессы со всеми их негативными моментами, которые так ранят традиционное сознание, тем не менее должны быть приняты нами как реальность. Ибо в конечном счете за понятиями «массовизация» и «специализация» стоит великое множество отдельно взятых живых людей, каждый из которых хочет добиться личного счастья в том числе и через получение высшего образования.

Да, в конце концов выходит так, что когда образование массовое и узкоспециализированное, то оно зачастую не самое «высшее». С точки зрения некоторых конечных интересов общественного развития это плохо. Но если мы решим поставить преграду на пути миллионов людей к получению этого, пусть не самого высшего образования, то мы лишим их возможности использовать свой шанс стать счастливыми таким путем, который они выбрали; мы обесцелим, обессмыслим жизнь этих конкретных людей. И это еще хуже, чем «массовизация» и «специализация».

Из этой ситуации, на мой взгляд, есть единственный выход: подойти к ней разумно и умеренно, а именно осознать «массовизацию» и «специализацию» как неотвратимость, т. е. как закон, и сделать максимум возможного для того, чтобы минимизировать неизбежные негативные эффекты происходящего. Иначе говоря, не затевать борьбы за уничтожение этих явлений, а осознать их как реальность и проблему и искать пути ее решения с пользой и для личности, и для общества.

А это, между прочим, совсем иной подход, нежели тот, который мы наблюдаем со стороны сил, готовых под предлогом борьбы за качество образования вытоптать на образовательном поле все, что кажется им недостаточно качественным. Скажем, дистанционное обучение, негосударственное образование.

Сопротивляясь абсурду, хаосу и бессмыслице, не следует становиться безумцами, полагающими, будто «хорошим» является только то, что уже когда-то было. Под флагом борьбы за «лучшее

прошлое» нередко кроется всего лишь бытовой фатализм как проявление бессилия перед лицом нового, быстро изменяющегося и противостоящего человеку мира, который он не в состоянии осмыслить сразу и вполне. Не может быть так, чтобы все вокруг изменялось и только образование оставалось классически девственным.

Если же мы говорим о рынке, то возникает вопрос о **свободной конкуренции**. Что же выступает на рынке в качестве предмета конкуренции? Я бы выделил три элемента: во-первых, **образовательные программы** (лучше сказать, «стандарты») каждого вуза; во-вторых, официальная, а также неформальная информация о качестве образовательного **процесса**, поскольку оказание образовательной услуги носит длительный характер; в-третьих, результат образовательной услуги, т. е. опять же официальная и неофициальная информация о **приросте** знаний, навыков и умений, позитивных **изменениях** личности студента за годы учебы в вузе. Именно этот прирост знаний, умений, навыков и изменений личности и является **мерой качества** образовательных программ и образовательного процесса, которая позволяет отличить плохой вуз от среднего, средний — от хорошего.

Другое дело, что не существует общепринятого социологического инструментария, критериев и показателей, которые позволяли бы замерять эти приросты и изменения применительно к каждому студенту на протяжении всех лет его обучения. Трудно определить, какова тут заслуга или недоработка вуза, а в чем виноват сам студент. Пока не будет ясности в этих вопросах, разговоры о качестве в основном будут носить демагогический характер, будет властвовать субъективизм.

Свободная конкуренция предполагает **полное равенство** между игроками рынка образовательных услуг как для государственных, так и негосударственных вузов и с точки зрения законодательной базы (единое правовое поле), и в плане политической поддержки.

Хочу заметить: конкурировать должны не две подсистемы единой системы российского образования (государственная и негосударственная), а **каждый вуз в отдельности** независимо от его организационно-правовой формы. В конечном счете в зависимости от более или менее умелого выбора стратегии и тактики, управления

функционированием и развитием в ходе этой конкуренции среди вузов выявятся передовики, середняки и аутсайдеры. Однако в целом выиграет общество. Ибо каждый вуз будет жить лучше или хуже в зависимости от того, сумеет ли он оказывать наиболее качественные образовательные услуги с наименьшими затратами, т. е. работать самым эффективным из возможных способов.

В системе российского государственного высшего профессионального образования сложилась довольно странная ситуация.

С одной стороны, госвузы имеют государственный заказ, финансируемый из федерального и местного бюджетов. В общей сложности госзаказ составляет сегодня 56% обучающихся в России студентов. В этой части (на 56%) госвузы являются **собственно** государственными, т. е. нерыночными, а их образовательная услуга — «чистым» общественным благом.

В то же время 44% общего количества студентов России (а по многим госвузам — от 70 до 80%) составляют студенты, оплачивающие образовательные услуги госвузов из собственного кармана. Эта услуга оказывается им госвузом на рыночной основе за оговоренную в двустороннем договоре плату и тоже является для заказчика не только ценностью, но и благом, но — **частным** благом, которое он вправе использовать после завершения образования в целях **личной выгоды**.

В этом смысле (на 44%) нынешние госвузы являются **рыночными** учреждениями. При этом все студенты (и те, кто учится бесплатно, за государственный счет, и те, кто платит за обучение, причем в 5–10 раз больше, чем выделяется денег на одного бюджетника — около 350 у. е.) сидят вместе в одних и тех же аудиториях, вместе слушают одних и тех же преподавателей, пользуются одним и тем же оборудованием. То есть приобретают образование одного и того же качества.

Получается, что в зависимости от доли платных услуг все госвузы одновременно являются государственно-рыночными и рыночно-государственными. То есть будет справедливо назвать их квазигосударственными или, наоборот, квазирыночными.

В этой ситуации и возникает вопрос: может ли система государственных вузов являться участником рынка образовательных услуг **как целое**? Если ответ будет положительным, то разговоры

о рынке образовательных услуг в России, на мой взгляд, следует прекратить. Ибо в этом случае еще не оформившемуся в систему рыхлому конгломерату негосударственных вузов с их весьма ограниченными возможностями противостоит сложившаяся, целостная государственная система образования, которая неизмеримо превосходит их по своим финансовым, имущественным возможностям. Ко всему прочему, согласно пунктам «е» и «ж» ст. 71 Конституции РФ, в ведении государства находится установление политики в области социального развития, т. е. и образовательной политики, а также «правовых основ единого рынка». Ни о каком «**свободном** рынке», ни о какой «**свободной** конкуренции» тут просто не приходится говорить.

Думаю, что сегодня правомерно ставить вопрос о монополизации и недобросовестной конкуренции в сфере высшего образования. Ведь государственные и негосударственные образовательные заведения действуют в общем (едином) для всех них образовательном пространстве страны, удовлетворяют интересы и потребности одних и тех же граждан в области одних и тех же (образовательных) услуг. И должны поэтому иметь одинаковые правовые возможности.

Если государственные вузы собираются работать на нужды рыночной экономики на основе платных образовательных услуг, то они должны стать собственно рыночными структурами. Но для этого вуз должен быть практически полностью свободен в своем поведении на рынке образовательных услуг. Ясно, что государственный вуз не отвечает этим условиям: он во многом зависим от государства экономически, так как в качестве его учредителей выступает либо правительство, либо государственный орган; здания, сооружения и оборудование переданы ему в оперативное управление, он не является их собственником; повседневная деятельность госвуза во многом определяется постановлениями и инструкциями госорганов управления образованием, как федеральными, так и региональными.

И это естественно. К разряду высших приоритетов государства относятся внешняя и внутренняя безопасность страны и связанное с этим развитие соответствующих отраслей экономики, промышленности, производства, науки и ряд других задач. Их реше-

ние должно иметь соответствующее кадровое обеспечение. Готовя кадры для собственных нужд, государство и должно тратить бюджетные средства на бесплатное профессиональное образование. Потребность в кадрах для государственного сектора материального и нематериального производства нетрудно просчитать, в известном смысле здесь возможен плановый подход к выделению определенного количества вузов, которые будут работать исключительно на государственный заказ, выполнять этот план, вести обучение строго по государственному стандарту, получая от государства все необходимые средства в требуемом объеме.

В то же время негосударственные вузы по определению являются рыночными структурами, следуют законам рыночной экономики на основе связи «спрос–предложение». В том случае, если так действуют **все** вузы, включая государственные, у каждого из них есть поле для игры и шанс для борьбы, в которой побеждают лучшие. Если же негосударственные вузы на стадии возникновения ставят в заведомо худшие условия, понуждают их действовать вопреки законам рынка, они никогда не смогут в полной мере раскрыть свой потенциал как саморегулируемые, самофинансируемые, свободные предпринимательские организации.

Разве это нужно стране, которая строит «свободное общество свободных людей», «зрелое гражданское общество», декларирует полноту прав человека, незыблемость частной собственности, приверженность рыночной экономике, стремится к интеграции в мировое сообщество?

Глава шестая

БУДУЩЕЕ ВЫСШЕГО НЕГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВЫЗОВЫ И УГРОЗЫ

Убежден, что некоторые негосударственные вузы России в будущем смогут достичь самых значительных высот в качестве образования. Это вполне возможно, если... Все дело именно в этом лукавом «если». В общем и целом это «если» определяется двумя словами: «вызовы» и «угрозы».

Вызов — это то, что может послужить причиной, способствующей возникновению и усилению каких-то явлений. Угрозы — это те же вызовы в их крайнем выражении, способные уничтожить явление.

Ставя вопрос о будущем негосударственного образования, правомерно и необходимо озаботиться будущим российского образования и в целом будущим России.

Что ждет Россию впереди? Перед какими вызовами она стоит?

Ведущие геополитики мира и России утверждают, что человечество вступает в самую опасную пору своего развития. Пять мощных сил ведут мировое сообщество к новому состоянию: фиксация однополярности; глобализация мировой экономики; ослабление государств-наций; поиски цивилизационной идентичности; поляризация бедности и богатства.

Речь идет о воздействии на мир пяти неистребимых факторов — мощи, богатства, хаоса, идентичности, несправедливости, под воздействием которых возникнет новая конфигурация миропорядка, новая геополитическая, экономическая, цивилизационная картина мира. В основных прогнозах на 30–50 лет у этих геополитиков нет угрозы конца света, но все они предсказывают масштабные конфликты, в том числе глобальные, мировые, из-за земных пространств и сырьевых ресурсов, рынков, имперских амбиций лидирующей державы — США, геополитического подъема Китая, столкновений Запада с китайской и исламской цивилизациями, Запада и не-Запада, Севера и Юга и т. д.

В своем Обращении к нации 4 сентября 2004 года в связи чудовищным террористическим актом в российском городе Беслане президент РФ В. В. Путин говорил о том, что Россия находится в условиях полномасштабной войны, о необходимости принятия срочных и чрезвычайных мер по укреплению ее внешней и внутренней безопасности, повышения единства нации и об огромной роли гражданского общества. О том, что руководство страны недооценило всю сложность общемировой ситуации, проявило слабость[1].

[1] Такие оценки В. В. Путина вполне отвечают моим представлениям о происходящем в мире. Об этом я писал в книгах «О „культуре“ войны и Культуре мира» (М., 1999), «О терроре и терроризме» (М., 2001), говорил на организован-

Рассматривать эти вопросы в данной работе, разумеется, нет смысла: они слишком сложны и масштабны, не являются непосредственным предметом анализа. Но именно они представляют тот общий фон всего происходящего в мире и в каждой стране, который надо всегда иметь в виду.

Есть несколько факторов, которые уже проявили себя или прогнозируются и могут рассматриваться как вызовы и угрозы непосредственно для вузов.

1. Демографическая яма

Российское образование неотвратимо приближается к **демографической яме**, последствия этого окажутся весьма драматичными во многих отношениях. Нетрудно предугадать, в частности, что будет вынуждена закрыться часть вузов, возрастет безработица в образовательной сфере.

Поначалу информация о демографической яме, которая была обнародована около трех лет назад, шокировала образовательное сообщество. Но поскольку воздействие этого феномена еще не очевидно, то о проблеме стали говорить все меньше, а некоторые даже называют эту новость очередной страшилкой. Это происходит, вероятно, прежде всего потому, что набор студентов в вузы не сокращается, а увеличивается. Судите сами хотя бы на примере нашего университета (см. рис. 1).

В прогнозах развития мы должны опираться на знание демографической ситуации. Демография — это **объективный** фактор, который в первую очередь предопределяет численность абитуриентов и студентов в стране. Для вузов, оказывающих платные услуги, от этой численности (с учетом финансовых ресурсов населения), в свою очередь, зависит размер их доходов, а значит,

---

ной нашим вузом Международной конференции «Молодежь России перед лицом глобальных вызовов на рубеже веков» в ноябре 2001 года, на заседании Русского интеллектуального клуба нашего университета в дискуссии «Новая эпоха — новые войны» в 2002 году. (См.: Молодежь России перед лицом глобальных вызовов на рубеже веков. М., 2001. С. 16–27; Русский интеллектуальный клуб. Кн. 3. М., 2002. С. 21–36, 93–145).

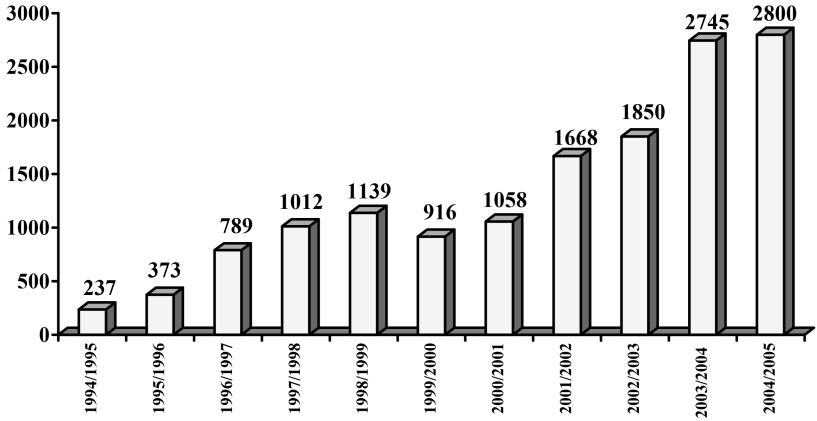

Рис. 1. Прием студентов на первый курс МосГУ по дневной, вечерней и заочной формам обучения (1994–2004)

финансово-экономическая устойчивость и **стабильность образовательных программ**, которые вуз выставляет на рынок образовательных услуг. Одним словом, **устойчивость вуза в целом**.

В чем причины демографической ямы? Прежде всего в том, что в период с 1990 по 1998 год рождаемость резко снизилась (в 1990 году по сравнению с 1989 годом — на 8%, в 1992 году — на 27%, в 1994 году — на 35%, в 1996 году — на 40%, в 1998 году — на 41%). Это привело к снижению приема в 1-й класс начиная с 1998 года, и этот процесс продолжится по 2010 год, что и приводит к снижению численности выпускников школ, а следовательно, сокращению приема в вузы.

По прогнозам Министерства образования РФ, данная тенденция примет угрожающие масштабы в период с 2010 по 2020 год. В это время численность выпускников школ может снизиться от 30 до 47%, а прием в вузы в 2009–2019 годы — на 40–50%. Если это произойдет, то системе высшего образования России будет нанесен огромный ущерб, восполнить который будет крайне трудно даже за 10–15 лет.

Однако пока официальные прогнозы весьма благодушные. Считается, что снижение приема в вузы будет происходить начиная с 2010 года примерно на 50 тыс. человек по сравнению с 2005 годом. Прогнозируется, что в 2005 году в вузы будет принято 986,5 тыс. человек, а в 2010 году — 937,6 тыс.

Но существуют и гораздо менее оптимистичные данные государственной официальной статистики и прогнозов. Например, если в 1998 году общий контингент учащихся **школ Москвы** составлял 1 млн 50 тыс. человек, в 2005 году (прогноз) — 850 тыс., то в 2010 году (прогноз) — 651 тыс. Выпуск из 11-х классов московских школ составлял в 1998 году 58 тыс. человек, в 2005 году, по прогнозу,— 51 тыс., а в 2010 году — 39 тыс. Соответственно, прием в вузы Москвы в 1998 году составил 141,6 тыс. человек, в 2005 году, по прогнозу,— около 43 тыс., а в 2010 году (прогноз) — 35,5 тыс. человек.

Я сторонник того, чтобы рассуждать о будущем исходя из **худших вариантов**.

Чтобы понять ситуацию до конца, иметь информацию из первых рук, еще летом 2000 года Центру по изучению проблем народонаселения МГУ им. М. В. Ломоносова (руководитель В. В. Елизаров) нашим университетом был заказан демографический прогноз. Он был представлен в октябре того же года. В этом прогнозе учтены все факторы (уровень рождаемости, смертности, миграции и т. д.). Вероятность ошибки не более 2%. Вот **главные выводы**, которые сделаны этим авторитетным научным учреждением:

1) **максимум** 17-летних (потенциальные абитуриенты) в интервале от 2,4 до 2,5 млн человек приходится на 2000–2005 годы. Этим и объясняется столь благополучная картина набора на 1-й курс в 2003 году;

2) с 2005 года начнется достаточно быстрый и нарастающий по темпам **спад** (вползание в демографическую яму) с 2,5 млн до 1,5 млн к 2010 году и далее — до 1,3 млн в 2014 году;

3) **максимум** 17–21-летних (студенческий возраст) будет в 2004–2005 годах — около 12,3 млн человек. Это значит, что **пик** количества студентов в России и в нашем вузе будет именно в эти годы;

4) с 2005 года начнется нарастающий **спад** 17–21-летних с 12,3 до 9,5 млн человек к 2010 году и далее до 6,7 млн человек (т. е. вдвое) к 2015 году. Начнется общее сокращение численности студентов в вузах;

5) в 2005 году **«вход»** 17-летних в вузы и «выход» 21-летних будет **равным**, а затем начнется **нарастание** и преобладание **«выхода»** из вузов (21-летние) над «входом» в них (17-летние), ко-

торый («выход») достигнет максимума в 700–800 тыс. человек в 2009 году.

Итак, через 5 лет, в 2010 году, численность 17-летних жителей России составит около 1,5 млн человек. Даже если бы все они закончили школу и стали поступать в вузы, то получилось бы, что абитуриентов было примерно на 400 тыс. больше, чем мест для первокурсников в вузах страны: сегодня их около 1 млн 100 тыс. (1 млн — в госвузах и около 120 тыс.— в негосударственных вузах). Однако на самом деле ежегодно полное среднее образование получают не более миллиона человек. Иначе говоря, мест в вузах больше, чем выпускников школ. При этом не все выпускники хотят или могут получать высшее образование. В этой ситуации уже не вуз отбирает студентов, а студент имеет возможность выбирать вуз.

Прав В. В. Елизаров или ошибается, но демографическая яма в любом случае — **неотвратимая угроза**, которую не может игнорировать ни один даже самый сильный вуз. Ибо это задача со многими неизвестными. У нее нет простого решения. Каждый вуз будет решать ее одинаково — наращивать привлекательность и доверие потребителя прежде всего за счет качества образовательных услуг. И в то же время станет искать свои собственные, особые пути преодоления этого вызова.

2. Введение Единого государственного экзамена (ЕГЭ) и Государственных именных финансовых обязательств (ГИФО)

Еще один фактор, который нельзя не учитывать, рассуждая о будущем негосударственных вузов,— это происходящая в стране **модернизация системы образования, и прежде всего введение ЕГЭ и ГИФО**. Несмотря на скептическое отношение многих ректоров госвузов, руководства Российского союза ректоров и Совета ректоров Москвы и Московской области к этим идеям, Правительство РФ и Министерство образования весьма последовательно реализуют нововведения, полагая, что это лучший способ

внедрения рыночных механизмов в систему высшего образования. В течение трех лет в регионах шли эксперименты. С каждым годом в этот эксперимент включается все больше регионов и вузов. В 2003 году ЕГЭ состоялся в 48 из 89 регионов страны, а 464 из 624 госвузов, в том числе свыше 10 московских, принимали сертификаты ГИФО.

Правительство Москвы и московские школы три года активно сопротивлялись попыткам внедрить ЕГЭ и ГИФО. Перелом наступил в 2003 году, когда большинство бюджетных мест на 1-м курсе в 10 московских вузах заняли провинциальные «егэшники». В итоге половина столичных выпускников оказалась за бортом вузов. Поэтому **Департамент образования Москвы решил ввести ЕГЭ пока в пяти административных округах столицы**: Южном, Юго-Западном, Западном, Северо-Восточном **и Восточном, т. е. там, где располагается и наш университет**. Участвовать в ЕГЭ будут около 30 тыс. московских школьников.

Что такое ЕГЭ и ГИФО — вызов? угроза? Наверное, ни то ни другое. Доказано, что в этих нововведениях есть немало полезного. Но неразберихи и сумятицы в жизнь высшего образования они внесли уже немало, хотя главное впереди.

Хороши или плохи ЕГЭ и ГИФО для негосударственных вузов? Вопросов пока больше, чем ответов. Ведь образовательные ваучеры, несмотря на то что этой идее уже более 100 лет[1], **не нашли практического применения ни в одной стране мира**. В том числе в США, откуда эта идея позаимствована. Уже только поэтому она в принципе вызывает большие сомнения. Но есть немало «частностей», которые надо учитывать при решении вопроса о том, как будут участвовать в этом процессе негосударственные вузы и будут ли участвовать вообще.

[1] Считается, что отцом образовательного ваучера был Милтон Фридмен, предложивший традиционное для сегодняшнего дня понимание механизма государственной гарантии в своей работе «Капитализм и свобода». Однако, как показывают исследования, система избирательного субсидирования граждан и студентов со стороны государства на цели образования имеет более долгую историю. Как отмечает Марк Благ, концепция образовательного ваучера — идея достаточно старая, она принадлежит Томасу Пейну, жившему в XVIII веке. Более того, перспективы введения образовательного ваучера серьезно дебатировались во французском парламенте в 1870 году.

После успешной сдачи ЕГЭ потенциальные абитуриенты по почте рассылают в вузы результаты своего тестирования, к которым прилагают копию сертификата ГИФО и ЕГЭ, объясняют свой выбор именно этого вуза. На основе этих данных приемная комиссия оценивает, кого на первый курс принять, а кому в приеме отказать. Считается, что таким образом соблюдается принцип равноправия граждан при поступлении в высшие учебные заведения.

Все выглядит весьма симпатично. Выпускник школы из малообеспеченной семьи, даже живущей в самой глухомани, получает право решать, в какое учебное заведение высшего образования отнести свой ваучер, в том числе в МГУ, МГИМО, МВТУ, РЭА, ГУУ и т. д. Выбирая то или иное высшее учебное заведение, абитуриент обеспечивает последнему бюджетное финансирование со стороны государства: «деньги следуют за студентом».

Результатом станет **неизбежная конкуренция вузов за студента**, имеющего ГИФО. То есть **объективно ГИФО будут способствовать развитию рыночных отношений в высшем образовании**. Сторонники внедрения ГИФО в системе высшего образования доказывают, что субсидии производителям услуги, как правило, имеют меньшую эффективность, чем субсидии потребителям: «В рыночной экономике финансируется потребитель, в плановой — производитель».

Они также считают, что от введения ГИФО **выигрывает прежде всего негосударственный сектор** высшего образования, так как посредством притока ваучеров негосударственные высшие учебные заведения будут получать определенную сумму денег за каждого принятого студента из государственного и региональных бюджетов. В самом деле, негосударственный вуз имеет право, не меняя существующих цен, получить сверх этого (в зависимости от низшей до высшей категории) от 700 до 12,5 тыс. рублей, а в среднем по 250 долларов дополнительно за каждого студента. Это будет означать, что деньги из госбюджета станут уходить в негосударственный сектор. Снизится степень монополизации госсистемы образования, сократится существующая дискриминация негосударственных вузов, возрастет необходимость выработки единых требований и равноправного отношения Минобразования как к государственным, так и негосударственным вузам.

Все это должно произойти по общей логике вещей, в теории. На самом деле, думается, все будет не так. Ибо названные перемены не в интересах госвузов, которые находятся под защитой государственной власти. Естественно, что госвузы и госорганы попытаются переломить ситуацию в свою пользу. И эту борьбу вряд ли можно будет назвать конкуренцией. Скорее всего, это станет еще одним поводом усиления борьбы на уничтожение негосударственного сектора высшего образования. В лучшем случае он будет поставлен в такое положение, когда выжить смогут лишь те негосударственные вузы, которые уже имеют собственную материальную базу (таких сейчас всего 5–7%) и утвердившийся в общественном сознании позитивный образ. Их в стране сегодня едва наберется 50–60, возможно, чуть более.

Однако и эта группа негосударственных вузов может оказаться в крайне сложной ситуации, ибо они **будут вынуждены повышать цены** за свои услуги. Во-первых, потому что нужно будет не на словах (как это делают многие сегодня), а на деле вести последовательную политику на повышение качества образования; во-вторых, резко **увеличить расходы на рекламную деятельность**. В результате негосударственное образование может стать **слишком дорогим** для нашего общества, благосостояние которого вряд ли заметно улучшится в ближайшие годы.

Принцип «деньги следуют за студентом» (ГИФО) быстро и еще более заметно **поляризует** систему российского образования. Часть ныне слабых вузов, но имеющих намерение и возможность стать сильными (как государственных, так и негосударственных), будут лишены этого шанса. Одни закроются, так как студенты вообще не понесут в них свои ваучеры. Другие, куда слабые выпускники принесут дешевые ваучеры, превратятся в некие образовательные «гетто», в которых будут концентрироваться плохие студенты и плохие преподаватели. Возникнет группа «ведущих» вузов, которые будут особо поддерживаться государством.

Итак, что же останется через 5–6 лет от ныне существующих 628 государственных и 570 негосударственных вузов, в которых обучается свыше 5,5 млн студентов? Внятного ответа на этот вопрос сегодня не может дать никто. Одно ясно: систему российского образования ждут большие перемены.

3. Формирование европейского пространства высшего образования

Россия присоединилась к **Болонскому процессу**.

Политический смысл этой инициативы Италии и Франции — концентрация сил и сохранение достоинств европейского образования перед мировой экспансией американского образования. В контексте европейской интеграции целью этого процесса было объявлено создание до 2010 года так называемой **зоны европейского высшего образования**.

Формирование этого пространства и увеличение международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования предполагают:

— принятие системы сопоставимых степеней, способствующей облегчению академического и профессионального признания курсов, степеней и обеспечению возможностей трудоустройства выпускников во всех европейских странах;

— формирование системы обучения, включающей два основных цикла (достепенного продолжительностью не менее 4 лет и послестепенного для получения степени магистра и/или доктора);

— принятие и введение во всех национальных системах высшего образования системы зачетных единиц European Credit Transfer System (ECTS) или другой совместимой с ECTS системы, обеспечивающей как перезачетную, так и накопительную функции и гарантирующей академическое признание обучения за рубежом (в 1999 году ECTS была введена уже в 1062 европейских вузах);

— содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества образования, разработке сопоставимых критериев и методологии оценки;

— содействие мобильности учащихся, преподавателей, исследователей и аппарата управления;

— содействие введению «европейских воззрений» в высшее образование через совершенствование учебных планов, создание интегрированных учебных курсов, совместных программ обучения и научных исследований;

— обеспечение привлекательности и конкурентоспособности европейского высшего образования и научных исследований.

Фундаментальным камнем создания европейского пространства высшего образования определено **«качество — основа для доверия, релевантности, мобильности, совместимости и привлекательности»**.

В чем, собственно говоря, позитивный аспект и в то же время проблема вступления России в европейскую зону высшего образования? Присоединение России к Болонской декларации открывает путь к признанию российских дипломов западными фирмами и организациями, созданию возможностей для российских специалистов быть востребованными на зарубежном рынке труда. Сейчас такие возможности сильно ограничены. Наши и европейские образовательные **стандарты** иногда частично, а иногда во многом **не совпадают**. Это первое.

Второе — в Европе **двухступенчатая система образования**: бакалавр — первая ступень высшего образования, не менее 4 лет обучения, вторая — магистр: основная профессиональная образовательная программа состоит из программы обучения бакалавра по соответствующему направлению и не менее чем двухлетней специализированной подготовки, включая практику — научно-исследовательскую или научно-педагогическую деятельность выпускника. Здесь общий нормативный срок обучения — не менее 6 лет. Статус магистра предполагает будущую научную или педагогическую деятельность. Третья ступень обучения — доктор (по-нашему — аспирант, а затем — кандидат наук).

В России тоже существует многоступенчатая система. Первый уровень — неполное высшее образование (не менее 3 лет обучения), вторая — специалист («инженер», «учитель», «агроном», «юрист» и т. д.). Общий нормативный срок — не менее 5 лет, т. е. на год меньше, чем в Европе.

Поэтому когда выпускники российских вузов приезжают в другие страны с дипломом специалиста, а у них нет предыдущего диплома о **высшем** образовании, получается, что диплом специалиста — это первый диплом. К тому же в наших школах дети учатся 11 лет, а в Европе — 12. В итоге **наших специалистов при-**

равнивают к бакалаврам. А это совсем другие, более низкие должности и зарплаты.

Надо сказать, что многоуровневая система «бакалавр», «магистр» введена в России **еще в 1992 году**, но приживается плохо. По данным Минобразования РФ, в 2002 году диплом специалиста получили 82% выпускников, магистра — 14% и бакалавров — 3–4%.

Причин несколько. Рынок труда довольно консервативен, и многие работодатели с недоверием относятся к звучным, но все еще непривычным для большинства россиян званиям «магистр» и «бакалавр». Недостаточно определены нормативно-правовые и экономические аспекты. Должностные обязанности бакалавров и магистров большинству работодателей представляются довольно смутно. К примеру, до сих пор нет четкости в вопросе, чем все-таки может заниматься, скажем, в школе бакалавр, способен ли он преподавать физику или литературу. Не легче и бакалаврам технического профиля, их на предприятиях упрямо пытаются приравнивать к выпускникам среднего звена. Не решена проблема с военкоматами: как только бакалавр получает диплом, его призывают в армию. Попытки объяснить, что молодой человек собирается продолжить обучение в магистратуре, оказываются безрезультатными.

Возникает и такой резонный вопрос: а есть ли какие-то реальные преимущества у магистров при поступлении на работу по сравнению со специалистами?

Подавляющее большинство европейских правительств уже взяли курс на реформирование систем высшего образования в своих странах и разработку общих подходов к проблеме признания дипломов на всем европейском образовательном пространстве.

Позволит ли присоединение России более эффективно отстаивать свои интересы и развивать рынок образовательных услуг в Европе, пока не ясно. Но совершенно очевидно, что после подписания декларации национальную систему образования ожидают **фундаментальные перемены**. И в этом смысле вступление России в европейское пространство высшего образования есть **вызов**, а может, и **угроза национальной** системе образования.

Во-первых, неизбежностью становится введение **двухступенчатого образования — бакалавриата и магистратуры**.

Во-вторых, необходимы реальные **изменения в законодательных основах российского образования**, которое должно быть **приведено в соответствие с европейским**. В нем много особенностей. В частности, в ведущих странах Европы (Франция, Германия, Испания, Италия и др.) негосударственное образование (в отличие от США, Великобритании, Японии) развито слабо. Какие новации ждут негосударственные вузы в этом и других вопросах, предсказать невозможно.

Многие ректоры вузов и специалисты Министерства образования утверждают: **за многоступенчатой системой будущее**. Во-первых, Россия уже присоединилась к Болонскому соглашению. О чем спорить? Во-вторых, такая система дает мобильность и гибкость в обучении, позволяет сократить расходы на получение высшего образования. Наконец, в-третьих, мы кровно заинтересованы в том, чтобы в Россию ехали учиться иностранные студенты, расширяя таким образом российский образовательный рынок. Разумно не ждать, когда перемены обрушатся на нас, а прогнозировать и заранее готовиться к решению неизбежных проблем будущего. Войти в Болонский процесс, не утратив достоинств российского образования, — вот в чем задача.

4. Глобализация

Кратко скажу о наиболее фундаментальном вызове, с которым столкнулась мировая и российская системы образования, — о **глобализации**, уже набравшей такие темпы, действующей с такой мощью, что она перекраивает экономики и образ жизни целых стран и континентов, ставит под вопрос статус национального государства, разрушает традиционные культуры, проникает в частную жизнь семьи и других неформальных сообществ, в интимный мир личности. Глобализация предполагает **интенсивное сотрудничество** в деле всемирного разделения труда, использования сырья и человеческих ресурсов между предприятиями с дешевым **массовым** производством и организациями по обеспечению услуг,

с одной стороны, и предприятиями по производству идей и знаний, обеспечивающих высокие технологии и накопление инновационного потенциала, — с другой. Может ли глобализация обойти стороной образование вообще, высшее в частности и университет как его вершину? Конечно, не может.

Глобализация экономики влечет за собой резкое повышение требований к качеству работников, универсализации их квалификационных характеристик во всем мире. Образование вынуждено стандартизироваться и приспосабливаться к требованиям международных транснациональных корпораций. Результатом этого процесса является мировой рынок образовательных услуг емкостью до 100 млрд долларов к 2005 году. Появились государства (США, Великобритания, Франция, Германия, Австралия, Новая Зеландия и др.), которые заняты экспортом образовательных услуг, буквально охотятся на студентов: зазывают на учебу в свои страны, открывают филиалы университетов в странах-потребителях, ведут дистанционное обучение. К 2010 году за границей будут учиться около 3 млн человек. Если учесть, что международные расходы на образование только на уровне государств превосходят 1 трлн долларов (50 млн преподавателей, 1 млрд учеников и студентов, сотни тысяч образовательных учреждений), то нетрудно представить, какая борьба разворачивается ныне за право доминировать на этом колоссальном рынке образовательных услуг.

Глобализация уже оказала на образование огромное влияние, которое будет усиливаться.

Что такое современный университет? Это продукт **национального государства**. Несмотря на то что университеты в Европе существуют уже более 900 лет, большинство из них являются сравнительно новыми, созданы государствами, которые финансируют их. Три четверти университетов (даже на их исторической родине, в Европе) появились после 1900 года, половина же — после 1945 года.

Между тем глобализация **отрицает государство**, относится к нему **враждебно**, борется с ним, ибо ТНК мешают государственные границы и интересы. Естественно, что университеты как государственные структуры не особо стремятся пускать глобализацию в свои стены, в сферу образования вообще.

В чем, собственно, проблема?

Поскольку основы глобализации коренятся в «низких» мирах **массового** потребителя и **массового** производства, то они требуют массового производства обученных работников, все более узких специалистов. И потребность в них растет с каждым годом.

Глобализация имеет еще одну мощную объективную основу, которая также кроется в бурных демографических процессах. В 1700 году (300 лет назад) на Земле жило 600 млн человек. В начале XX века — 2 млрд, сейчас — 6 млрд. То есть за 70 последних лет население утроилось. К середине XXI столетия в мире будет 12–13 млрд человек, т. е. вдвое больше, чем в наши дни. Вдвое больше понадобится товаров и продуктов. Значит, должны возрасти масштабы их производства, что, в свою очередь, предполагает уж если не удвоение, то значительное расширение системы образования. И прежде всего в развивающихся странах Азии, Африки, Латинской Америки, в большинстве которых образование находится на чрезвычайно низком уровне.

Многие видят выход в развитии открытого, **дистанционного** обучения. В мире уже созданы тысячи **виртуальных институтов и университетов**, иных центров, в которых обучаются сотни миллионов студентов. Огромными по численности стали еще недавно элитные университеты, в которых обучаются от 100 до 300 тыс. и более студентов, в том числе в онлайновом режиме.

Это первая и доминирующая на Западе (особенно в США, Канаде, Австралии и ряде других стран) тенденция в сфере высшего образования, порожденная глобализацией. Ее надо воспринимать как данность, как один из возможных вариантов развития университета, который в эпоху глобализации становится производителем и поставщиком знаний, профессиональных умений и навыков, определяющих развитие экономики; предлагать альтернативные, более рациональные и справедливые социально-политические решения тех множественных конфликтных ситуаций, которые порождает глобализация.

Если основываться на представлениях о будущем как линейной экстраполяции тенденций, характерных для современного индустриального общества, среди которых доминирующей является глобализация, построенная на знаниях, то нельзя не понимать, что

нас ждут громадные и быстрые, быть может, катастрофические перемены во всех областях, возникновение новых форм общественной жизни.

В такой ситуации университет должен быть структурой **динамичной, открытой** новым идеям, быстро реагирующей на перемены во внешней среде; быть институтом **автономным, самофинансирующимся, с гибкой системой самоуправления** и т. п. На мой взгляд, этим требованиям в наибольшей степени соответствует сектор негосударственного образования. Негосударственный университет, как уже было показано, наиболее автономный, ибо действует по собственному уставу, не имеет повседневного чиновничьего надзора, самостоятельно меняет направления деятельности и кадровый состав, опирается только на им заработанные средства.

Вновь стоит заметить, что в свете названных тенденций в неоднозначном положении оказываются государственные вузы. Не только в России, но и практически во всех развитых странах в течение последних десятилетий XX века они получают от государства лишь 30–40% своего бюджета, а в остальной части живут как предпринимательские организации, имеющие доходы от платных услуг за образование, заказов на выполнение научных исследований, выигранных грантов и т. п. И в этом смысле становятся все более зависимыми от заказчика, будь то образовательные услуги или научные разработки.

Либеральная концепция образования исходит из того, что **центральной** фигурой отношений в этой сфере общественной жизни является **индивидуальный потребитель**, главными — его потребности и интересы, и именно под них (под него) должна **подстраиваться** образовательная система. По этой линии идет в России нынешняя модернизация образования, что соответствует общей либеральной логике реформ.

Надо понимать, что если мы **в полном объеме** принимаем эту логику, то следует, по сути дела, признать, что с **университетским образованием** как таковым мы должны распрощаться и настроить себя на то, что будем в массовом порядке готовить **узких специалистов**.

Но тут же возникают такие сакраментальные вопросы: что же будет с личностью? что будет со страной? что будет с нашими про-

фессорами и преподавателями? что будет с фундаментальными университетскими ценностями? что будет с образованием, если его главной целью, как это было до сих пор в Европе и России, считать совершенствование личности?

Именно потому, что все эти вопросы имеют слишком серьезное значение, во многих странах мира, в частности в Европе, еще очень сильна точка зрения, согласно которой высшее образование — это прежде всего сфера **государственных** интересов, **национальной безопасности** и независимости. В России эта позиция находит поддержку у большинства граждан.

Изучение программных документов партий, представленных в Госдуме РФ, показывает явный крен в сторону державности: высшее образование провозглашается фактором «сохранения единства России, стабилизации, адаптации российского общества к происходящим переменам» (НДР), «духовно-нравственного единения народов России» (КПРФ, АП), «формирования квалифицированных работников, законопослушных граждан» («Яблоко») и т. д. В этих формулировках отчетливо просматривается приоритет интересов государства над интересами и запросами индивидуального потребителя, которые лежат в основе либеральной концепции образования. В одном случае, как уже говорилось, образование со своими услугами подстраивается под потребителя, который оплачивает эти услуги; во втором — государство с помощью обучения и воспитания «строит» (формирует) образ молодого человека согласно своим интересам, преподнося образование как благо, оплаченное из государственной казны.

Кроме всего прочего, нельзя не сознавать, что глобализация имеет не только положительные (в том числе и для образования) стороны, но и негативные последствия; что в том виде, как идея глобализации реализуется группой стран во главе с США, глобализация — это жесткая борьба за сырьевые и человеческие ресурсы, рынки сбыта и труда, географические пространства и геополитические преимущества; это широкомасштабный проект общепланетарного значения, а сказать точнее — генеральный план **нового передела мира, установление нового мирового порядка**, предполагающего экономические, финансовые, таможенные, тор-

говые и региональные, «теплые» и «горячие» войны. Вплоть до «горячей» мировой.

XXI век — эпоха войн нового типа, бесконечных межгосударственных конфликтов, террора и терроризма. И образование в эту эпоху будет играть особую, еще более значимую роль — **формирования манипулируемых масс, производства специалистов — «ремесленников», «винтиков», «функционеров»**. Тем более что объективная ситуация способствует этому.

Философия и психология потребительства легко доступна массам, она уже глубоко проникла в их сознание. Всюду, куда приходят нынешние глобализаторы, разрушается национальная экономика, на месте отечественных предприятий возникают сначала смешанные, а потом иностранные; строятся развлекательные учреждения и множество магазинов, которые наполняются завозными товарами и продуктами. Главная проблема — «хлеба и зрелищ» — для основной части населения решается. Воля остальной части должна быть подавлена, ее сознание — затуманено разного рода мифами. Этой цели уже служат СМИ и должна служить система образования. И прежде всего — гуманитарного. Но пока в России крупный бизнес не добрался до вузов.

В этой ситуации позиция левой и левоцентристской оппозиции в Госдуме и многих ректоров вузов, рассматривающих систему высшего образования как основной **объединяющий и стабилизирующий институт**, видящих в ней посредника и интерпретатора происходящих перемен, хранителя вечных и лучших национальных ценностей для передачи их новым поколениям, на мой взгляд, вполне обоснованна.

Возможно, что **функция стабильности является сегодня не менее, а может, даже более важной, чем функция инновационная**. Во всяком случае, следует соблюсти чувство меры, отдавать должное той и другой. Университеты не должны жертвовать национальными традициями и культурой, фундаментальными ценностями образования, возложив их в качестве жертвы на алтарь новизны и не всегда верно понятого прогресса. Они должны пройти между новым и старым по узкой тропинке над пропастью порождаемых глобализацией разрушительства, конфликтов и войн, отказавшись от того, что действительно изжило себя, и вос-

приняв то, что является по-настоящему новым, а не рядится в его одежды. Сложнейшая задача!

Между тем Россия вот-вот вступит во Всемирную торговую организацию (ВТО) и неизбежно встанет перед вопросом о присоединении к Генеральному соглашению по торговле услугами, в том числе образовательными. Подписание соглашения означает, что российское государство должно принять такие меры, которые обеспечивают равные условия по торговле услугами (в данном случае — образовательными) для всех стран — участников этого соглашения.

Не стану вдаваться в подробности этой весьма непростой и неоднозначной проблемы. Несомненно, торговля образовательными услугами может расшатать государственную образовательную систему в результате ее адаптации к запросам мирового экономического рынка. Мне пока не встречалось ни одной исследовательской работы, в которой рассматривались бы последствия присоединения России к данному соглашению **для негосударственных вузов**, которые еще только начинают набирать силу.

Ясно одно: российские образовательные услуги могут оказаться неконкурентоспособными, польза от вступления России в ВТО для ее системы образования проблематична. Очень вероятно, что транснациональные корпорации и крупные образовательные монополии зарубежных стран могут нести угрозу национальной образовательной системе, способствовать дальнейшему усилению утилитарного, потребительского подхода к образованию, приводящего к выхолащиванию из него духовности и просветительства.

5. Нарастающая конкуренция

Нельзя не понимать, что демографическая яма, политика правительства по сокращению бюджетного финансирования вузов и развитию рынка образовательных услуг, образовательные ваучеры и единый государственный экзамен, вступление России в европейскую зону образования, глобализация с ее многообразными последствиями, в частности развитием дистанционного обучения

и организующих его виртуальных институтов и университетов, — все эти и другие факторы работают на дальнейшее и все большее обострение конкуренции в сфере высшего образования.

Посмотрим, как конкурируют между собой два сектора высшего образования — государственный и негосударственный. Хотя назвать происходящее конкуренцией не поворачивается язык. Как уже отмечалось, многие влиятельные ректоры госвузов иногда откровенно проговариваются: в начале 90-х годов, разрабатывая проекты законов, они думали, что платные услуги за образование пойдут в карман госвузов. А тут появились сотни учебных заведений, которые оттягивают в свою сторону около 1 млрд долларов в год. И хотя сегодня это составляет не более 20% от общего объема средств, получаемых вузами за платные услуги, а остальные 80% приходятся на госсектор высшего образования, настроение взять себе и остальные подавляющее большинство ректоров госвузов не оставляло никогда.

Если говорить серьезно, то **никакой конкуренции** между государственными и негосударственными вузами пока **еще не было**. В основном шла словесная перепалка, в которой за упреками из уст высокого ранга госчиновников иногда слышались угрозы. Некоторым вузам на время приостанавливалось действие лицензий, другие с большим трудом все же проходили госаккредитацию.

Очевидно, что госсектор и негосударственный сектор действуют в совершенно **неравных условиях**. Госсектор по всем линиям защищен законами, имеет массу льгот, привилегий и то решающее преимущество, что располагает данной ему государством в бесплатное пользование материально-технической базой, финансируется из бюджета и т. п., имея при этом возможность в неограниченном объеме оказывать платные услуги. Негосударственный сектор никаких серьезных инструментов самозащиты не создал.

Теперь, в свете вышеназванных обстоятельств, вызовов и угроз, дело идет к тому, что резкое обострение конкуренции между государственными и негосударственными вузами становится неизбежностью. И тот административно-правовой ресурс, который пока практически не задействован, будет пущен в ход. Создать ситуацию, в которой при первом же серьезном напоре негосударственные вузы рухнут сами по себе, в определенной мере мешает ряд

некоторых норм Закона РФ «Об образовании» и Закона «О высшем и послевузовском образовании»: они позволяют им, как учреждениям, иметь собственность, не платить за землю и т. п. Но при безучастном отношении со стороны негосударственного сектора, как уже было показано в четвертой главе данной книги, могут вновь появиться такие новеллы, которые еще более выхолостят законы РФ «Об образовании» и «О высшем и послевузовском образовании», и тогда негосударственные вузы лишатся последних правовых опор.

Любопытно, что, по прогнозам Министерства образования, в ближайшие годы количество негосударственных вузов будет резко сокращаться и к 2010 году уменьшится почти на 300 — с 525 до 240. Как это будет происходить во времени, видно из диаграммы (см. рис. 2). Обратите внимание: сокращения госвузов не предполагается.

Понятно, что сокращение негосударственных вузов, если не будут предприняты экстраординарные меры по их «удушению», будет происходить не одновременно, а в течение нескольких лет. Погибнут прежде всего те вузы, которые работают по демпинговым ценам, оказывают некачественные услуги, не имеют в собственности своих помещений. На плаву останутся наиболее сильные. Между ними именно в этот период и развернется жесткая конкуренция. Она усилится еще и потому, что подавляющее большинство негосударственных вузов реализуют подготовку по очень узкому кругу специальностей преимущественно гуманитарного,

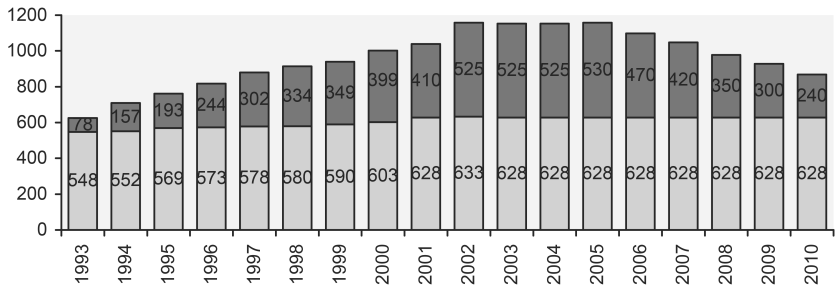

Рис. 2. Прогноз возможной динамики изменения количества вузов [1]

[1] См.: Аналитический отчет об аккредитации учреждений высшего, среднего и дополнительного образования. М., 2003. С. 21.

социального и экономического профиля, т. е. работают в одних и тех же образовательных нишах. Специальности этих профилей занимают 93% от всех реализуемых образовательных программ. Более 300 негосударственных вузов (т. е. свыше половины) расположены в Москве, где каждый 4–5-й студент — это студент негосударственного вуза; из аккредитованных вузов (40% общего числа) более 100 приходится на Москву (см. рис. 3).

Минобразования разрабатывает все новые и новые аккредитационные требования. Введены показатели «воспитательная работа», «студенческая научная работа». Усиливаются требования к научной деятельности в вузе. Введен и действует показатель «финансовая устойчивость вуза», которым определяется нижняя планка стоимости обучения. Негосударственные вузы, выживавшие за счет низкой стоимости обучения (при низком его качестве), на мой взгляд, обречены. Центром государственной аккредитации Минобразования России уже установлены критерии и собирается информационная база данных, позволяющая определить вузы, работающие в своих регионах по демпинговым ценам, с тем чтобы использовать в дальнейшем эту информацию при их аккредитации. Жесткие лицензионные требования по учебным площадям, наличию их в собственности или долгосрочной аренде также вынудят достаточно большую часть вузов свернуть свою деятельность.

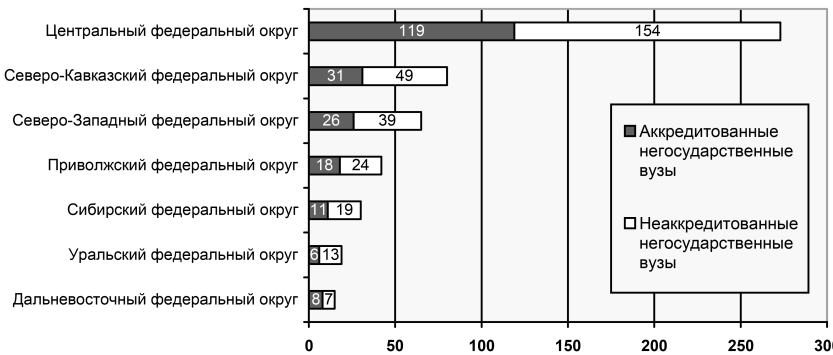

Рис. 3. Распределение аккредитованных и неаккредитованных негосударственных вузов по федеральным округам [1]

[1] См.: Аналитический отчет об аккредитации учреждений высшего, среднего и дополнительного образования. С. 28.

Практика внезапных инспекционных проверок со стороны министерства и строгий контроль качества подготовки уже привели к приостановлению действия лицензии у ряда вузов, аккредитации на неполный срок и прочим неприятностям, после которых восстановить репутацию вуза крайне сложно.

Кроме всех названных вызовов и угроз на глубокие размышлений наводит еще одно событие в системе российского образования, которое не получило в СМИ серьезных комментариев и оценки. Я имею в виду поглощение в 2003 году частной нефтяной компанией «ЮКОС» Российского государственного гуманитарного университета. Внешне дело выглядело вполне благопристойно: в бюджет РГГУ в последующие 10 лет якобы должно вливаться 100 млн долларов — по 10 млн ежегодно. Но как объяснить, что нефтяная компания поддержала, скажем, не Университет нефти и газа им. Губкина или какой-либо еще близкий по характеру деятельности технический вуз, а именно гуманитарный? На этот вопрос Ю. Н. Афанасьев — бывший ректор РГГУ — ответил с не присущей ему наивностью: «Они (Ходорковский, Невзлин. — *И. И.*) сразу сказали, что профильные институты им не подходят»[1].

По моему мнению, дело обстоит куда как сложней и меньше всего похоже на благотворительность. Этот пока уникальный для России случай сначала надо осмыслить в контексте все того же феномена современности, каким является глобализация, которая не сводится лишь к процессам общемировой конкуренции между блоками большого рынка — США, ЕС, Японией и другими государствами Тихоокеанского региона. Главная движущая сила глобализации — не государства, а более 50 тыс. транснациональных корпораций (ТНК), привязка которых к национальным государствам и национальным системам образования весьма условна. Более того, они конкурируют с государствами, разрушают их. В принципе, ТНК абсолютно все равно, в какой стране обучался работник, какое образование он получил — европейское, американское или российское. Главное, он должен быть функционален, т. е. обладать суммой знаний, навыков и умений, необходимых для

[1] Независимая газета. 2003. 20 июня.

выполнения на своем месте строго определенных служебных функций. ТНК нужны прежде всего специалисты, т. е. в сути своей ремесленники, — отсюда необоримая тенденция специализации. Им необходима огромная и все увеличивающаяся армия специалистов — отсюда столь же неотвратимая тенденция массовизации высшего образования. И если государственные университеты не удовлетворяют эти их запросы, тогда они создают свои вузы, как это сделал уже «Макдоналдс» и ряд других ТНК. Но это — с одной стороны.

С другой стороны, их **в то же самое время** интересует **человек** — его сознание, образ мыслей, его ценности, поведенческие мотивы и т. п. Как организаторов массового производства их интересует массовый потребитель, т. е. человек, **одержимый философией потребительства, подверженный психологии потребительства**. Для ТНК человек — это такой же продукт, как и все другие виды и типы продукции. Человек, мыслящий и чувствующий не в логике ТНК, — помеха и препятствие на пути глобализации, которые надо устранить. Меньше всего их заботят душа и высшие ценности человека; им нужен потребитель с возрастающими запросами, потому что его существование обещает расширение масштабов их производства и, следовательно, еще более высокие доходы и могущество. Поэтому всеми доступными способами, не жалея средств, они формируют, культивируют именно такой тип индивида с помощью рекламы, СМИ и др.

В российском бизнесе по сравнению с западным есть одна существенная особенность. Крупные капиталисты, так называемые олигархи, получив в свои руки огромные **государственные** богатства, которые в момент сделали их владельцев миллиардерами, отлично знают, что добыли их неправедными путями, чувствуют и понимают, что народ, хоть и терпит, но догадывается о несправедливости, а то и преступности происшедшего. Они боятся возможной кары, понимая, что все разговоры о необратимости перемен — глупость. Народ чем дальше, тем больше нищает. Уже не только уходящее, но и новое поколение россиян в его значительной части, хоть и не вполне, но сознает, что его лишили будущего. За 12 лет «реформ» в сознании россиян изменилось многое, но базовые ценности, такие как справедливость, социальное равенство и подоб-

ные, сохранили свою силу. Крупный капитал все еще не добрался до системы образования, точнее сказать, до его главного звена — вуза, мощь которого в формировании сознания, системы ценностей, а если хотите, в «программировании» новых поколений в нужном для ТНК направлении поистине огромна. При всем своем могуществе СМИ пока не переиграли образование.

И вот — прорыв: ректором самого крупного и уже известного в России **гуманитарного** университета стал миллиардер по фамилии Невзлин, совладелец «ЮКОСа», крупный пиарщик, президент Российского еврейского конгресса. Известно, что опыт оказался неудачным. Но очевидно: **на образовательном поле России, в его главном, гуманитарном секторе, вот-вот появится новый игрок — крупный бизнес**. Происшедшее с РГГУ и «ЮКОСом» я склонен рассматривать как вызов и угрозу. Ибо это попытка «приватизировать» умы и души. Вероятней всего, это только начало. Что и как будет происходить дальше — не знает никто. Но непредсказуемости и неопределенности в развитии российского образования не убавится, это ясно.

Глава седьмая

«ГОССТАНДАРТ +» — ШАГ НА ПУТИ К НОВОМУ КАЧЕСТВУ

Известно, что **в одни и те же промежутки времени различные объекты могут проходить в своем развитии неодинаковые расстояния**. Это значит, что при желании любой негосударственный вуз может совершить **рывок, прорыв** на пути к новому, более высокому качеству. О будущем негосударственных вузов хочется говорить в категориях совершенного и максимально возможного.

Поразмышляем всего об одной проблеме, решение которой могло бы существенно повысить качество образования в негосударственных вузах, — об образовательных стандартах.

Вопрос непростой, деликатный. Коснусь только некоторых его сторон.

Что такое образовательный стандарт? Это первый вопрос непосвященного человека, хотя в общем он догадывается, о чем речь,

поскольку слово «стандарт» известно всем. Но стандарт в технике — это хорошо, а стандарт применительно к человеку и его жизни — не очень благозвучно. Тем не менее мы говорим о человеке: неграмотный, незнающий, необразованный; или наоборот: грамотный, знающий, образованный; или очень грамотный, очень знающий, очень образованный; или эрудит, энциклопедист, полиглот, талант, гений.

Уже на уровне обыденного сознания мы улавливаем различия в объеме знаний, масштабе личности, как бы измеряя в ней количество знаний и добродетелей.

И это так на самом деле: мера есть средство познания количества; мера характеризует благо. Этика как учение о добродетели, по сути, является учением о мере, требующей избегать излишества и недостаточности. «Ничего лишнего», — говорили древние греки. Богиня Немезида была у них символом меры, ибо карала за преступления меры (закона, справедливости, равенства, порядка). «Мера — мать порядка», — полагали древние философы.

Как **измерить** количество знания, которое должен дать вуз студенту за годы обучения? Что нужно знать ему из всего известного в той или иной отрасли знания, чтобы называться специалистом, стать личностью? Какие науки и в каком объеме изучить, чтобы добиться успеха не только в работе, но и стать достойным человеком? Окончательного ответа на эти вопросы быть не может. Но образовывать новые поколения все же необходимо. Специалистам и обществу не остается ничего иного, как договариваться о некой условной мере (эталоне, норме) знаний и добродетелей, которыми должен обладать человек, дабы успешно выполнять свои обязанности в труде и жизни. Так появляется «образовательный стандарт», который представляет собой не что иное, как меру знания и образованности, способ нормирования их целей, количества и качества.

Любопытно знать, чем и как определял, например, «стандарт образования» для великого князя Александра Николаевича (с 1855 года императора России Александра II) один из образованнейших и талантливейших людей тогдашней России поэт Василий Андреевич Жуковский, согласившийся быть воспитателем венценосного ученика на целых пятнадцать лет своей жизни. Ре-

зультатом поездок за границу, изучения новейших педагогических систем и лучшей учебной литературы стал подробный план обучения и воспитания цесаревича, который в первой своей части был представлен в предельно сжатом виде в «предварительных понятиях». В. А. Жуковский писал:

«Цель воспитания вообще, и учения в особенности, есть образование для добродетели.

Воспитание образует для добродетели:

1) Пробуждением, развитием и сбережением добрых качеств, данных природою, действуя на ум и сердце и заставляя их действовать.

2) Образованием из сих качеств характера нравственного, обращая добро в привычку и подкрепляя привычку правилами разума, воспламенением сердца и силою религии.

3) Предохранением от зла, устраняя все вредное, могущее ослабить естественную склонность к добру, и содержа душу, сколько возможно, в спасительной неприкосновенности к злу.

4) Искоренением злых побуждений и наклонностей, препятствуя им обратиться в привычку и побеждая вредные привычки привычками добрыми.

Учение образует для добродетели, знакомя питомца: 1) С тем, что окружает его; 2) С тем, что он есть; 3) С тем, что он быть должен, как существо нравственное; 4) С тем, для чего он предназначен, как существо бессмертное.

В постепенном разрешении сих четырех вопросов заключается весь план учения»[1].

План этот занимает сотни страниц. И это было не что иное, как «образовательный стандарт» для будущего царя — одного-единственного «студента» у одного-единственного учителя.

Мы же говорим о массовом производстве специалистов, кадров. Различие, безусловно, разительное, но, в сущности, и в том и в другом случае речь идет об образовательном стандарте. Ибо никому не дано «объять необъятное». Стандарт необходим, это очевидно.

Образовательный стандарт в виде учебных программ и планов, утверждавшихся Министерством просвещения и Министерством

[1] Жуковский В. А. Учить добродетели. М., 1996. С. 13–15.

высшего профессионального образования, существовал в Советском Союзе, хотя сам термин «государственный образовательный стандарт» в России появился в 1991 году в Декларации прав и свобод человека и гражданина (ст. 27). Сегодня все понимают, что немерного, не-нормированного, не-уровневого, не-заданного кем-то (обществом, государством или самим вузом) образования быть не может. В ограниченный объем времени (пять лет обучения) можно втиснуть только ограниченный объем знаний с учетом того, что возможности человека запоминать и понимать тоже ограничены.

Ныне в России действует уже второе поколение ГОС ВПО. Готовится третье. Неслучайно. Либерализация образования сопровождалась безмерной вариативностью образовательной практики, сдобренной (особенно на ранних этапах реформ) идеологической нетерпимостью и политической предвзятостью к прошлому. Хорошо известно, какими извращениями идей, событий и фактов обернулось все это в преподавании истории, философии, литературы и других гуманитарных дисциплин. Наряду с подлинными инновациями и разумным заимствованием зарубежного опыта мы видели оголтелую вестернизацию и дурной плюрализм. Отечественная классика вытеснялась модными авторами от поп-культуры.

Если оценивать нынешние образовательные стандарты как систему, то можно говорить о ее эклектичности, отсутствии целостности и (в социально-гуманитарной сфере знания) во многом — космополитичности, внеотечественности. Это следствие именно того, что беспокоит меня более всего, — отсутствие внятно сформулированных целей (целей, а не требований!) образования. Потому-то я и начал эту книгу с главы, в которой пытаюсь сказать о том, куда идти России. Еще раз подчеркну: кризис российского образования не в финансовом обеспечении (это само собой), а прежде всего в кризисе целей, которые, как это показано в четвертой главе данной книги, вполне внятно определены в США и Японии.

Можно ли рассчитывать на то, что российское государство (а следовательно, и образование) преодолеет этот кризис? Можно. При условии, если государство станет государством гражданского

общества, т. е. будет служить его интересам, а не игнорировать их, как это зачастую происходит сегодня.

Заглянем в правительственное постановление «Модернизация образования». В нем говорится: «Основным результатом деятельности образовательных учреждений должна стать не сумма знаний, умений и навыков сама по себе, а набор ***заявленных государством*** *(?) ключевых компетенций в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационной и прочих сферах*»[1] (курсив мой. — *И. И.*).

А что же «заявляет» обществу государство (а на самом деле никому не известные личности)? В том же постановлении говорится, что «...приоритетными ориентирами для образования личности становятся: способность к самоорганизации, умение отстаивать свои права, участвовать в деятельности и создании общественных объединений; толерантность, терпимость к чужому мнению, умение вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы»[2].

Конечно, это важные стороны личности, но назвать их приоритетными я бы не взялся. Тем не менее это «требование государства». Нынешнего государства.

Ждать, когда это государство станет иным, государством гражданского общества, придется еще долго. Государство российское издревле не любит человека. Мы еще долго будем бороться с формальным, бездушным ведомственным однообразием. Гражданские инициативы всегда напарывались на «государственные требования» и «государственные интересы» и терпели поражение. Приведу некоторые примеры по этому поводу.

Вот абзац очерка «Мелочи жизни» великого писателя-сатирика М. Е. Салтыкова-Щедрина, который читается как самая свежая публицистика: «Прежде всего, над всей школой тяготеет **нивелирующая роль циркуляра**. Определяются во всей подробности не только пределы и содержание знания, но и число годовых часов, посвящаемых каждой отрасли его. Не стремление к распространению знания стоит на первом плане, а глухая боязнь этого

[1] Эксперт. 2000. С. 17.

[2] Там же. С. 8.

распространения. О характеристических особенностях учащихся забыто вовсе: все предлагаются **скроенными по единой мерке**, для всех преподается один и тот же **обязательный масштаб**. Переводной или непереводной балл — вот единственное мерило для оценки, причем не берется в соображение, насколько в этом балле принимает участие слепая случайность. О личности педагога тоже забыто. Он не может ни остановиться лишних пять минут на таком эпизоде знания, который признает важным, ни посвятить пять минут меньше такому эпизоду, который представляется ему недостаточно важным или преждевременным. Он обязывается выполнить букву циркуляра — и больше ничего»[1].

А вот слова, быть может, лучшего исследователя истории русского образования П. Ф. Каптерева: «Общество, понимаемое как ассоциация родителей, заинтересовано, прежде всего, **не государственными видами на образование**, не строем школ и их законами, а своими детьми, их развитием, их здоровьем, их добрым и веселым настроением...

...Защищая педагогию, основанную не на правительственных предписаниях, а на удовлетворении потребностей детской природы, на данных науки, общество вносит жизнь и свет в школьное дело, служит источником его усовершенствований, вводителем всякой новизны. Государство в своей образовательной деятельности легко впадает во многие недостатки: в мертвый формализм, в рутину, в единообразное устройство всех учебно-воспитательных заведений, смешивая единство общеобразовательных начал с единообразием учебных заведений. Выполнению уставов и программ государство придает слишком большое значение, оно даже держится мысли, что **народ можно воспитывать через полицию**...»[2]

Второй абзац цитируемого текста точно определяет суть текущего конфликта между подлинно гражданскими и так называемыми государственными интересами. Время Каптерева во многом напоминает наше время.

И еще он же: «Но мы, конечно, совсем не имеем мысли, что общественной деятельности в области воспитания чужды недо-

[1] Салтыков-Щедрин М. Е. Мелочи жизни // Щедрин Н. (Салтыков М. Е.). Соч. М.: Худож. лит-ра, 1937. Т. 16. С. 425.

[2] Каптерев П. Ф. История русской педагогики. СПб., 1910. С. 106.

статки... желательное разнообразие в устройстве учебных заведений легко может перейти в полнейшую пестроту и беспринципность... Отсюда следует необходимое заключение, что только **сочетание государственной и общественной педагогики** может дать прекрасно постановленное народное образование»[1].

Проблема сочетания государственного и (в нашей терминологии) негосударственного (в широком смысле, если хотите, общественного) образования — это одна из важнейших проблем нашего времени. Существенной стороной данной проблемы является участие негосударственных вузов в разработке российских стандартов образования.

Каким образом гармонизировать единый общефедеральный госстандарт как условие сохранения единого образовательного и культурного пространства России и плюрализм взглядов и педагогических подходов в рамках либеральной концепции развития страны и реформирования образования? Возможно ли многообразие образовательных стандартов и нужны ли они? Наоборот: следует ли и возможно ли удержать единый образовательный стандарт в условиях регионализации экономики? Как найти «золотое сечение» между единством и многообразием, массовостью и элитностью, классической педагогической традицией и новаторством, верностью лучшим достижениям отечественной школы и зарубежным опытом? Все эти и многие подобные вопросы в конце концов должны решаться не в кабинетах Минобразования на основе личных предпочтений безвестных широкому образовательному сообществу разработчиков и руководителей ведомств, а на виду у всего общества, в ходе реальной образовательной практики вузов. В том числе (а может, прежде всего) — негосударственных. Ибо это вузы, свободные в своем выборе, даже если они ведут обучение по госстандарту, вузы, наиболее заинтересованные в том, чтобы иметь свой «фирменный знак», т. е. свой, **отличный от всех иных вузов образовательный стандарт**.

К сожалению, интерес к образовательному стандарту в педагогической среде очень низок. Подавляющее большинство преподавателей и руководителей вузов относятся к нему как к некой не-

[1] Каптерев П. Ф. Указ. соч. С. 321.

изменной данности, не желая понять, что это не только плод чьего-то творчества, но также предмет и возможность творчества для них.

Что делают вузы, борясь за качество образования? Прежде всего заботятся о том, **как** лучшим образом донести знания, «упакованные» в госстандарт, до студента, с тем чтобы он, в свою очередь, лучшим образом их усвоил. Мы боремся за посещаемость, за освоение новых образовательных технологий, ТСО, мультимедиа, наглядность и т. д. и т. п. Одним словом, используем возможности совершенствования образовательного процесса прежде всего за счет **форм и методов** обучения. Это надо делать и впредь, ибо это одно из несомненно правильных направлений — «одно из», но не единственное. И сегодня, на мой взгляд, не главное.

Подлинный **клондайк возможностей** в ускоренном наращивании качества образования и обретения им столь необходимых для элитности свойств «редкость», «повышенная полезность», а значит, повышенная величина потребительской стоимости, сокрыт все-таки в другом месте. Мы практически не задаемся вопросом: **какое знание** мы с таким усердием транслируем? Если мы ориентируемся на рынок, то должны спросить себя: это знание в полной мере отвечает его требованиям? Если мы беспокоимся об обществе и развитии личности, то должны поставить вопрос: возможно ли с помощью **этого** знания эффективно противодействовать угрозам и вызовам, которые встали перед ними? Ведь как мы знаем, социально-гуманитарное знание (я сейчас говорю только о нем) устаревает, теряет актуальность; оно содержит не только истину, но и ложь.

Сегодня в обороте огромный объем «чужого» социально-гуманитарного знания, заимствованного из иностранной литературы, отражающего совершенно иные, нежели российские, социальные реалии. Его поспешили наделить статусом универсальности, хотя по преимуществу оно таковым не является и быть не может. **Сколько** ненужного, бесполезного, а то и вредного знания содержится в наших учебниках и пособиях, мы попросту не знаем. Выявить это не так-то просто. Но необходимо. Иначе наша борьба за качество приобретает **характер абсурда: чем лучше мы будем доносить недоброкачественное знание до студента, тем хуже для него и общества**.

Уж я не говорю о всеми **признанном дисбалансе** между естествознанием и социально-гуманитарным знанием в пользу естественных наук и необходимости их синтеза с гуманитарными; о **нарушении меры** между рациональным и эмоциональным в пользу воинствующего рационализма и т. п. Не буду касаться также обвального роста **объемов информации**, которая не тождественна понятию «знание» и сегодня настолько избыточна, что в ней невозможно разобраться даже многоопытным людям.

Сейчас главными стали вопросы о том, **чему** учить; **что должен** и **может** знать нынеживущий человек; каков **минимум** знаний, позволяющий сказать: этот человек имеет среднее образование, а этот — **высшее**; как определить **качество** образования, которое получил человек в школе, вузе и т. д.

Принято полагать, что если человек освоил госстандарт, то это значит, что он получил **качественное** образование. Логично поэтому, что до сего дня в нашей борьбе за качество образования мы главным образом (и только!) беспокоились о том, **насколько полно и эффективно реализуем требования государственного образовательного стандарта**.

Я же предлагаю поставить вопрос о **качестве самого госстандарта**, о тех **возможностях и резервах**, которые скрыты в нем и которые мы используем плохо или не используем вообще. Мы должны спуститься, образно говоря, на «молекулярный» и «клеточный» уровень анализа образовательного процесса, т. е. на уровень **понятия «знание»**, и оценить то, что мы делаем, с позиций **не только** форм и методов передачи знания, но его сущности и истинности. Только в этом случае мы вынуждены будем задаться вопросами: знание **о чем**? знание **какое** — научное? новое? передовое? знание действительно универсальное или подстраивающееся под него? знание, отражающее нашу **национальную** реальность, или «завозное» и потому в российских условиях имеющее чисто познавательное, но не практически применимое значение?

Эти вопросы мы даже не обсуждаем. Для нас госстандарт что-то вроде священной коровы. Полагают, что госстандарт не только строго обязателен, но и так жестко **регламентирует** обучение, что никакого маневра для вуза не остается. Следовательно, все вузы — как государственные, так и негосударственные — **изна-**

чально обречены быть похожими друг на друга, как инкубаторские цыплята.

На самом деле, для каждого вуза в госстандарте заложено **огромное поле свободы для творчества** в организации учебного процесса, в том числе повышении его содержательности, качества.

Госстандарт — это установленный государством **минимальный** объем общегуманитарных, естественно-научных и специальных знаний, а также умений и навыков, усвоение которых и означает, что человек получил **высшее профессиональное** образование. В зависимости от специальности общий объем госстандарта колеблется в пределах от **8** до **9 с лишним тысяч** часов **за пять лет** обучения. Из этих 8–9 тыс. часов государство весьма жестко регламентирует 70%, т. е. ⅔ объема. Это так называемый **федеральный компонент** госстандарта. Около 30% объема госстандарта падает на **национально-региональный компонент**, открывающий региональным властям 89 субъектов Федерации возможность внести в учебные программы и планы коррективы, учитывающие специфику национальных и региональных интересов и потребности республики, края, области.

Некоторые субъекты РФ, особенно нацреспублики, этим активно пользуются. Там в рамках этого компонента разработаны свои стандарты образования. Например, в Татарстане планируется отказаться от кириллицы и перейти на латиницу. Но большинство регионов, как это происходит и в Москве, отдают национально-региональный компонент в полное ведение вузов. В документах Минобразования он так и называется — **«вузовский» компонент**.

Основная образовательная программа подготовки специалиста включает также дисциплины и курсы по выбору студента, которые должны содержательно дополнять циклы федерального компонента, а также факультативные дисциплины.

Негосударственные вузы могут осуществить буквально прорыв к новому качеству, если примут во внимание, что огромная **сумма возможностей, позволяющих нам привнести в образовательный процесс свое видение, свое понимание, свои интересы, свои потребности, кроется прежде всего в вузовском компоненте, а также в дисциплинах по выбору и факультативах**.

Что такое вузовский компонент применительно к обучению одного абстрактного студента в течение 5 лет, если в среднем он равен 30%? Это около 3 тыс. часов. Это почти 1,5 года из 5 лет обучения. Возможности, которые открываются для творчества вуза, стремящегося обрести свое, ни на кого не похожее лицо, тут просто огромны.

Например, в нашем Московском гуманитарном университете суммарный **годовой объем** только теоретического (т. е. аудиторного, без практики) обучения студентов равен почти 200 тыс. часов, вузовский компонент достигает 30% учебной нагрузки.

Если рассматривать специальности, по которым идет подготовка в нашем университете, то объем часов **вузовской составляющей** в процентах от **общего объема** часов теоретического обучения (без учета практики) по конкретной специальности выглядит следующим образом: социальная работа — 30%; психология — 46,4%; реклама — 33%; юриспруденция — 32,4%; государственное и муниципальное управление — 27%; менеджмент организации — 27%; мировая экономика — 33%; финансы и кредит — 39,7%; бухгалтерский учет, финансы и аудит — 34%; маркетинг — 31%; культурология — 40%; регионоведение — 32,5%.

По специальностям «социальная работа», «психология», «юриспруденция», «культурология» формирование перечня дисциплин **специализации на 100%** определяется университетом, а фактически — факультетами.

По другим специальностям к компетенции вуза отнесено формирование **не менее 50%** дисциплин специализации. Комплекс факультативных дисциплин по всем специальностям определяется только вузом.

Это, повторюсь, поистине клондайк возможностей, позволяющих сделать учебный процесс любого вуза особым, уникальным, более содержательным и насыщенным, а значит, намного более качественным. Подчеркиваю: намного — и не меняя объема.

Национальная составляющая в учебных программах известных мне негосударственных вузов Москвы не просматривается абсолютно никак. Хорошо это или плохо? Этот вопрос, как правило, даже не ставится. А правильно ли это? Во всех республиках

наблюдается разгул национализма, зачастую в его крайних формах. Более 300 негосударственных вузов действуют в Москве — столице России. Но это не значит, что все они без роду и племени. Нас никто не может лишить принадлежности, скажем, к русской нации, славянскому племени. В нашем университете, например, около 93% обучающихся — русские, более 60% — москвичи и еще 25% — из Московской области, 7% — из старорусских городов Рязани, Ярославля, Владимира и др.

Национальный акцент неизбежно кое-что изменил бы в нашей жизни, нашел отражение в учебном процессе, научных исследованиях, воспитательной работе, культурной жизни, оформлении помещений и т. п. Я понимаю всю **деликатность этого вопроса**. И все-таки он имеет право на жизнь.

Итак, национально-региональный компонент в большинстве столичных вузов **на все 100% является вузовским**. Но только по названию. Как правило, в них не создано никаких своих «фирменных» курсов, оригинальных учебников по изучаемым дисциплинам. То, что сегодня называется «вузовский компонент», просто прибавка часов по той или иной изучаемой дисциплине федерального компонента.

Между тем когда просматриваешь один за другим учебники по социально-гуманитарным дисциплинам (философия, культурология, социология, политология, конфликтология, геополитика и др.), то нельзя не обратить внимание на то, что они весьма однотипны, нередко говорят об одном и том же, но с разных точек зрения. Исключение дублирования остается одной из важных задач совершенствования стандарта.

Но и это не все. Зачастую одни и те же западные авторы в одной дисциплине выступают как философы, в другой — как политологи, в третьей — как культурологи и т. п.

Хочу быть правильно понятым. Я вовсе не против западной мысли, универсального знания и общечеловеческих ценностей. Смею полагать, что вполне понимаю их значение. Но воистину универсальными являются лишь формулы математики и естествознания — физики, химии и т. п. Универсальность социального знания относительна. «Что русскому хорошо, то немцу смерть», — издавна говорят в народе. Российская действительность имеет ог-

ромную специфику, причем не только негативного, но и позитивного свойства.

Мы никак не хотим взять в толк, что западные мыслители и философы, ученые — экономисты, финансисты, социологи, политологи, культурологи и другие описывали **свою** действительность, внутри которой находились. Причем делали это десятки, а то и сотни лет назад, совершенно не имея в виду Россию, тем более Россию нынешнюю. О современных проблемах, о той ситуации, в которой надо будет действовать выпускникам наших вузов, они не могли и догадываться.

Говорю это к тому, что вузовский компонент дает возможность устранить этот дисбаланс за счет создания учебной литературы на базе трудов отечественных мыслителей и ученых разных профилей, во-первых, знавших менталитет российского народа, который, как известно, является чрезвычайно устойчивым феноменом; во-вторых, наверняка знакомившихся в свое время с творчеством западных ученых. Наконец, именно здесь открывается огромное поле для нашего собственного творчества, в частности создания **авторских курсов**.

Таких курсов, если мы говорим об особых достоинствах и уникальности образования в негосударственных вузах, должно быть как можно больше.

Почему так происходит? Ответ до обидного прост: проблемой вузовского компонента руководство учебных заведений предметно не занимается. Он является предметом для творчества отдельно взятого заведующего кафедрой и декана. При этом каждый факультет зачастую варится в собственном соку.

О дисциплинах по выбору и факультативах можно сказать то же самое, что и об авторских курсах. За редким исключением они не отвечают тем требованиям, которые к ним следовало бы предъявить. Между тем есть такие проблемы общественного развития, без знания и понимания которых человек не может сказать, что он имеет **высшее** образование. На выбор студентам или факультативно надо бы предложить солидные курсы по геополитике, глобализации, терроризму, глобалистике, устойчивому развитию, культуре мира, особенностям предпринимательства и управления в России в различных областях экономики, психологическим

аспектам управления и бизнеса, тренинги по развитию творческих способностей, памяти, навыков быстрого чтения и т. п.

Немалый потенциал для творчества скрыт и в **федеральном** компоненте, хотя тут все циклы дисциплин полностью расписаны. Во-первых, это **минимизация дублирования и наполнение образовавшегося временного пространства дополнительным объемом знаний**. Во-вторых, насыщение читаемых дисциплин **новыми, передовыми, актуальными, требуемыми** знаниями, а не просто передача тех знаний, которые содержатся в опубликованных книгах и с которыми добросовестный студент в состоянии ознакомиться сам.

Итак (повторюсь), главное поле возможностей любого негосударственного вуза, за счет которых он может обрести свое ярко выраженное лицо, создать свой образовательный стандарт по схеме **«Госстандарт +»** и свою фирменную марку, — это 30% вузовского компонента плюс курсы по выбору и факультативы.

Глава восьмая

К НОВОЙ КОНЦЕПЦИИ САМОРАЗВИТИЯ НЕГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Годы становления негосударственного сектора образования были непростыми. Но главные трудности, на мой взгляд, впереди. Российское образование стоит перед целым рядом вызовов и угроз, о которых только что говорилось. На сравнительно коротком отрезке времени в сферу образования ворвется такой объем нового, справиться с которым (осмыслить, адаптироваться, перестроиться и т. д.) в полной мере смогут далеко не все вузы, особенно негосударственные. Наступает период реальной конкуренции, главным полем которой будет прежде всего **качество образования**[1]. Однако с целью устранения негосударственного

[1] В данной работе я не рассматриваю проблему качества высшего образования. Общий подход к ней я изложил в монографии «Образовательная революция» (М., 2002. — 596 с.). По вопросам качества сейчас публикуется множество статей и книг. На мой взгляд, чрезвычайно интересным является фундаментальный труд С. И. Плаксия «Качество высшего образования» (М., 2003. — 653 с.).

сектора высшего образования как конкурента госвузов, оттягивающего на себя значительную часть студентов, а значит, и денег, которые они платят за обучение, без сомнения, и далее будут активно использоваться и «силовые приемы», в частности механизм законотворчества.

Если негосударственные вузы не успеют быстро мобилизоваться и подготовиться к предстоящим неизбежным переменам, то большинство из них могут кануть в Лету.

Но не должна быть подвергнута сомнению и убита сама идея негосударственного образования и часть тех негосударственных вузов, которые уже сегодня демонстрируют высокое качество образования и способны создавать такие образовательные стандарты, которыми может гордиться страна.

Нельзя сломаться под напором непонимания, недоброжелательства, а то и откровенной враждебности. Наоборот, именно в этой ситуации следует провозгласить вызывающе амбициозный лозунг, который звучит так: **«Мы будем лучшими!»** Стать лучше и лучшими, стать поистине современными — вот самая фундаментальная идея, которая должна быть вброшена в общественное сознание со стороны лидеров негосударственного образования. Другое дело, что после этого надо быть на высоте, соответствовать провозглашенной миссии. Совершенно ясно, что взвалить на себя такой груз ответственности решатся лишь те, для кого образование и наука — смысл и высшие ценности жизни, а не средство самопрокорма. Сменой имени тут никак не обойтись. Ничего, кроме пестрого и шумного смятения в умах и душах обывателя, это не вызовет.

Мы подошли к такому этапу своего развития, когда надо вырабатывать новую концепцию взаимодействия государства с негосударственным сектором образования и новую парадигму саморегулирования внутри этого сектора.

Как уже говорилось, каждый негосударственный вуз является структурой **саморегулируемой, самоуправляемой, саморазвивающейся**, самофинансируемой. Это значит, что вся совокупность 570 негосударственных вузов должна также эволюционировать по законам саморегулирования, самоорганизации и самоуправления. Пытаться управлять самоуправляемым объ-

ектом административными способами — не абсурд ли это? Ведь весь смысл, все преимущества положения негосударственных вузов именно в том и состоят, что над ними нет никого, кроме Бога и закона.

Но закон — это государство с его правовыми нормами и требованиями к содержанию образования, организации образовательного процесса и методам хозяйствования. А Бог — это те духовно-нравственные ценности, которые негосударственные вузы должны провозгласить и исповедовать, осуществлять свою деятельность на их основе.

Так возникают две сферы прав, взаимных обязанностей и взаимной ответственности, которые соприкасаются, но которые нельзя путать: правовая и нравственная. Контролировать исполнение законов и различных государственных установлений должно (и реально может) **только** государство в лице различных органов исполнительной власти (Министерство образования РФ, налоговые и другие силовые структуры). Формировать систему ценностей, искать общность интересов и целей негосударственных вузов должны и могут **только** сами вузы. В том числе в рамках создаваемых ими союзов и ассоциаций. Эту истину надо принять за аксиому.

Государству, если оно и в самом деле стремится стать государством гражданского общества, придется существенно и во многом изменить свое отношение к негосударственному образованию в лучшую сторону. Должны быть значительно усилены правовые основы, оказана политическая поддержка, помощь в создании материальной базы и т. п. Без этих перемен негосударственное образование будет постоянно находиться в ситуации выживания, что противоречит интересам личности, общества и самого государства.

Как предупредить хаос, возникший в связи со свободой преподавания, и в то же время не удушить образовательную свободу, образовательную многоликость школ, колледжей, лицеев и вузов? Непростая проблема. Но только найдя ее правильное решение, государство ликвидирует образовательную монополию, создаст здоровую конкурентную образовательную среду, встроит образовательную систему, в том числе негосударственные вузы,

в экономику на равноправных партнерских отношениях со всеми другими ее составляющими.

На мой взгляд, подготовка специалистов для собственно государственных нужд должна быть сосредоточена в вузах, которые общество рассматривает как именно государственные, и только; государство должно финансировать «свои» вузы из госказны по полной программе, в соответствии с самыми высокими требованиями. Эти подлинно государственные вузы («ведущие», «лучшие» и т. п.) должны работать только на тщательно просчитанный специалистами государственный заказ. В итоге количество ныне «государственных» вузов резко сократится. Остальные вузы (сколько и каким образом — не берусь пока сказать) стоило бы отпустить на волю. Иначе говоря, на рынок образовательных услуг, где они вступят в свободную и честную конкуренцию между собой и с уже существующими негосударственными вузами на равных правах.

Ради этого государственная законодательная и исполнительная власти должны бы создать необходимую правовую основу путем внесения поправок и изменений в действующее образовательное и иное законодательство.

Однако главная работа по саморазвитию должна идти внутри самого образовательного сообщества.

Чтобы превратить конгломерат из 570 негосударственных вузов в некую целостность, эффективную **систему**, надо понять, из каких **элементов** ее можно будет построить. Парадоксально, но факт: по многим негосударственным вузам в министерстве нет никаких данных. Тем более их нет у нас. Однако формально (по закону) они входят в систему российского образования. Но кто станет нести ответственность за их деятельность? Можно сказать: сами вузы, а также министерство, выдавшее им лицензию.

В принципе, это правильно. Тогда давайте говорить о сотнях аккредитованных вузов. Но и они крайне неоднородны во всех отношениях: по «возрасту», величине, по материально-технической базе, по составу профессорско-преподавательского состава, по видам, формам, а главное, качеству образовательных услуг. То есть всерьез говорить о реальной роли и значении негосударствен-

ных вузов **в целом** для общества пока просто невозможно. Картина весьма сложная и противоречивая. Некоторые вузы представляют собой «образовательные пирамиды», работают на демпинговых ценах и т. п. Их роль однозначно негативная. Другие негосударственные вузы работают ни плохо, ни хорошо. Выживают. Третьи уже добились заметных успехов и признания. Вот об их роли и значении для отечественного образования можно рассуждать всерьез. Они, по моему убеждению, и должны быть объектом особой заботы и внимания законодателей и государственных органов управления образованием, им и должно по-настоящему помогать государство.

«А как же остальные?» — спросят меня. А «остальные» пока пусть помогут себе сами. Если группа энтузиастов взялась за дело, то это и значит, что люди имеют необходимую квалификацию, что у них есть средства, план действий, они знали, как достичь своей цели. Пусть докажут, что их замыслы реальны, что они способны и достаточно сильны, чтобы осуществить их. А если же они создали вузы, не подумав о последствиях, то они просто авантюристы и им не место в образовании. Потребителю нужны гарантии. Они заключаются, прежде всего, в силе ума, способностях, воле и ответственности учредителей и руководителей негосударственных вузов.

Мне скажут: «Это жестокий подход». Да. Но мы действуем на рынке, в условиях конкуренции, где выживают не все. Надо понять и признать, что **главная угроза** для негосударственного сектора образования **исходит изнутри самого этого сектора**. И прежде всего это деятельность псевдовузов и связанных с ними аномалий. Давно настало время четко обозначить границу между «мы» и «они», которая отделяет учебные заведения, уже ставшие полноценными и продвинутыми, от тех, которые пока вызывают лишь скепсис, иронию и возмущение общества. Теперь пришло время наконец-то во весь голос возмутиться и нам.

Настала пора конфликта и разлома множественности в 570 негосударственных вузов на продвинутую, срединную и маргинальную части, отделения хорошего от плохого, важного от неважного, передового от отсталого, честного от бесчестного — зерен от пле-

вел. Положение дел в негосударственном секторе высшего образования надо прояснить, а для этого **сложность надо упростить**. И только тогда мы поймем, что такое негосударственные вузы в их истинном значении, увидим, где мы находимся и куда должны и можем двигаться дальше.

При этом не имеет принципиального значения величина вуза. Малый — не значит плохой, а большой — не значит хороший. Первый и главный критерий — качество образования, в котором отражаются и ценности, и цели, и уровень управления. Настало время внутренней дифференциации, идентификации. Настало время внутреннего конфликта, неизбежного в процессе развития.

Нельзя и далее замазывать трещины, утверждать, будто лишь в отдельных вузах существуют отдельные проблемы. Есть вузы, которые в целом нельзя назвать вузами и которые потому не должны существовать, компрометировать тех, кто работает честно, добросовестно, качественно.

Как быть?

Я не сторонник сугубо административных, репрессивных мер. Та же «полиция качества» — это, на мой взгляд, следствие растерянности руководства Министерства образования. Можно напугать вузы и тем самым кое-что поправить. Страх имеет и положительное свойство. Но жить страхом невозможно. В образовательной среде негосударственным вузам надо утверждать **ценности ответственности, порядка и порядочности, формировать нормальную нравственную атмосферу, вырабатывать кодекс чести, своего рода «правила внутреннего распорядка и поведения»**, нарушать которые было бы не только предосудительно, но и невыгодно и в этом смысле — опасно.

Все большое и сложное внутренне делится на части. Это естественный процесс развития любой социальной общности. Он становится неизбежным, когда вызревают и обостряются внутренние противоречия. Конгломерат негосударственных вузов и большой, и сложный, и крайне противоречивый. Вузам состоявшимся, успешным, современным, качественным совершенно ни к чему идентифицировать себя с теми, кто лишь пытается встать на ноги, а тем более с псевдовузами, только потому, что все

мы называемся негосударственными. Будет логично, если внутри общего конгломерата объединятся и сплотятся вузы **со схожей стратегией, близкими ценностями и целями, общими взглядами на миссию и цели образования в XXI веке**; если эти вузы дистанцируются от тех, кого они считают «другими», и будут определять лицо негосударственного высшего образования. «Развод» неизбежен. Конфликт? Возможен, но не обязателен. Тут все зависит от глубины понимания происходящего в нашем секторе образования. При этом центральными являются вопросы самоидентификации каждого вуза и определения им своего места в общем конгломерате.

Эта группа вузов должна заявить обществу, что она является не просто образовательным, а **культурным единством** с определенной системой ценностей, способных вызвать у граждан России доверие и уважение, а также весьма жесткими правилами деятельности, выход за рамки которых тем или иным вузом означает выход за пределы доверия со стороны этого единства. Мне кажется, что это лучше всяких рейтингов поможет разобраться потребителю в вопросе «кто есть кто»: кому доверять, куда идти учиться.

Почти семилетний опыт деятельности Союза негосударственных вузов Москвы и Московской области, президентом которого я являюсь, дает мне основания утверждать, что это лучший из всех возможных вариантов развития сектора негосударственного образования. Мы изначально создавали в 1998 году союз как **корпоративную** структуру, вход в которую доступен не каждому, а лучшим. Мы не набираем членов союза, а отбираем. Из 300 негосударственных вузов Москвы и Московской области в союз входит 32. Многих мы не приняли. С некоторыми расстались и будем расставаться. Мы действуем совершенно независимо друг от друга. Но есть немало общих интересов, на основе которых рождаются общие и полезные всем дела.

В октябре 2003 года создан **Национальный союз негосударственных вузов (НСНВ)**, который будет действовать на тех же принципах, о которых я говорил.

Национальный союз негосударственных вузов — это объединение негосударственных вузов, исповедующих стратегию **макси-**

мально достижимого качества высшего образования, адекватного вызовам XXI века, внедрения инновационных технологий в образование. НСНВ — союз единомышленников, а не аморфная организация вузов с самой разной направленностью интересов и задач, в том числе дискредитирующих саму систему негосударственного образования и высшее образование вообще.

В союз принимаются негосударственные вузы, уже доказавшие свою деловую репутацию и нравственную состоятельность, имеющие государственную аккредитацию и готовые сконцентрировать свои финансовые, интеллектуальные и коммуникационные возможности и усилия на обеспечении гарантированного высокого качества высшего образования. Иначе говоря, и здесь будет действовать принцип отбора, а не набора.

НСНВ разработал **Хартию негосударственных вузов России**, следование духу и принципам которой должно серьезно потеснить в сознании общества негативный образ негосударственных вузов, созданный во времена низкого уровня их самоорганизации, самоуправления и самоконтроля. Прием членов в НСНВ сопровождается **актом подписания** этой хартии, а также специального соглашения, в котором ректоры вузов — членов НСНВ — берут на себя личные обязательства следовать весьма жестким нормам и правилам поведения.

НСНВ опубликовал хартию в газетах и журналах, представил ее на сайте НСНВ в Интернете, т. е. сделал достоянием общества. НСНВ будет периодически публиковать список вузов, которые подписали хартию и являются его членами.

Люди и власть должны понимать, что негосударственный сектор российского высшего образования — это всерьез и навсегда, что в нем работают профессионалы и ответственные граждане, для которых служба человеку, обществу и государству — смысл их жизни и деятельности.

В настоящее время учредители Национального союза и принятые в его ряды новые вузы имеют в своем составе почти 300 тыс. студентов. Создание союза позволит сконцентрировать корпоративные возможности и усилия наиболее успешных и качественных негосударственных вузов на решении актуальных проблем российского высшего образования в целом и, по на-

шему убеждению, кардинально повлияет на оздоровление ситуации в негосударственном секторе высшего образования страны.

Задача НСНВ в том, чтобы со временем объединить возможности и усилия по крайней мере 60–70 наиболее продвинутых вузов, которые будут, во-первых, представлять лицо негосударственного образования; во-вторых, задавать планку деятельности; в-третьих, вести основанную на исповедуемых нами нравственных ценностях очистительную работу изнутри; в-четвертых, решать реальные проблемы на общее благо образования, в первую очередь — негосударственного[1].

За время своего существования негосударственные вузы не смогли достойно определить себя в окружающем пространстве. Прежде всего потому, что растущий в течение этих лет конгломерат негосударственных вузов так и не приобрел качеств **субъектности**. А именно: остался совокупностью элементов, но не стал системой; не осознал и не наделил себя определенными значениями; не выдвинул достойной системы ценностей, не определил своего «происхождения» и характеристик, сообщающих о его уникальности и претензии на «свою» роль в отечественной системе образования. Не заявил о себе как о потенциальном и реальном конкуренте государственной системы образования.

[1] В США существует Better Business Bureau — Бюро безупречного бизнеса (ББББ) — негосударственная некоммерческая организация, существующая за счет членских взносов и предоставляющая услуги и программы покупателям и производителям. Членами ББББ становятся фирмы, разделяющие принципы деятельности этой организации, т. е. стремящиеся к этичному и честному бизнесу и принимающие идею добровольного саморегулирования. Как сообщалось на Конференции общества потребителей, по сути, это объединение ведущих компаний, вырабатывающих стандарты или кодексы поведения и следящих за их выполнением как со стороны членов ББББ, так и остальных участников рынка. В США действуют региональные объединения, имеется национальный совет ББББ, в который входят известные фирмы и местные бюро. Информация приверженцев безупречного бизнеса постоянно появляется во всех телевизионных и радиовещательных программах. 94% американцев знают, уважают и верят ББББ, поэтому членство в такой организации — дополнительная и очень серьезная реклама, показатель того, что фирма заботится о своей репутации. Если фирма игнорирует почетную возможность стать членом ББББ, это наводит на размышления. Бюро предоставляет покупателю информацию об интересующей его компании. (См.: Спивак В. А. Этика делового общения. СПб., 1996. С. 89.)

Чтобы решиться на эти шаги, надо обладать чувством собственного достоинства, сознавать свое значение, иметь смелость думать о себе хорошо, верить в собственные силы. У тех, кто около десяти лет назад взялся за объединение негосударственных вузов России, этих качеств не было и нет. В их поведении доминировали робость и приспособленчество. В итоге в образовательной среде негосударственных вузов сформировалось чувство ущербности, окраинности, неуверенности, стратегической неопределенности от постоянно витающей в воздухе угрозы превращения их в вечную периферию российской системы образования или полного уничтожения.

НСНВ — это **ядро** негосударственного образования, задающее систему ценностей и стратегических целей для всех негосударственных вузов. В этом смысле НСНВ нравственно контролирует весь ареал негосударственного высшего образования, попавшего в сферу его идейного, культурного и стилевого притяжения и доминирования.

Говорят, что появление НСНВ — это раскол. Ни о каком расколе негосударственного образования не может быть и речи. Ибо расколоть на части можно только целое. Ни целостности, ни единства в негосударственном секторе образования не было и нет. НСНВ начинает строить собственную систему, видя в этом шанс стратегического самоутверждения. Мы говорим о важной роли и большом значении негосударственного образования для будущего России и видим в этом свою миссию в общем деле возвышения единой системы отечественного образования.

Безусловно, центральная проблема — это проблема качества образования, которая беспокоит состоявшиеся негосударственные вузы более чем кого-либо. Ибо (повторюсь) псевдовузы компрометируют идею негосударственного образования в целом. Но проблема качества — общероссийская, а не только «негосударственная». Сложная. Трудная. У нее много причин и, следовательно, много направлений решения. Нечестно переводить стрелки только на негосударственные вузы. При решении этой проблемы нельзя впадать в административный раж и крайности.

Надо настроиться на упорную, последовательную деятельность по расчистке образовательного поля от чертополоха прежде всего

силами негосударственного образовательного сообщества совместно с Министерством образования и созданной недавно Службой по надзору за качеством в сфере образования и науки. На мой взгляд, в каждом регионе Федерации надо создать **общественные центры по аттестации** негосударственных вузов и других учебных заведений этого рода. Основу этих центров могли бы составить представители региональных союзов и ассоциаций НОУ с участием работников госорганов по управлению образованием и госвузов, возможно в качестве наблюдателей.

С выходом НСНВ на всероссийский уровень появилось формальное право для взаимодействия с федеральными органами власти, в том числе участия в реальной законотворческой деятельности, и кое-что уже сделано.

Например, недавно Правительство РФ по инициативе Министерства финансов внесло поправку в Закон «О высшем и послевузовском образовании» о том, что вузы (как государственные, так и негосударственные) не могут брать кредиты в банках. Потребовались немалые усилия, чтобы ситуацию выправить. 30 мая 2003 года президент РФ подписал закон, согласно которому кредиты не могут брать только госвузы, а негосударственные могут это делать как и прежде.

Или ситуация со злополучным законопроектом № 58338-4, о котором я говорил в четвертой главе книги. Группа экспертов в области образовательного права по заказу НСНВ тщательно проанализировала его, выработала предложения, которые трижды обсуждались на совместных заседаниях президиума НСНВ и президиума СНВ. Свои соображения мы направили председателю Госдумы Б. В. Грызлову и в несколько ее комитетов, руководителям фракций и некоторым депутатам; председателю Совета Федерации С. М. Миронову, в комитеты Совета Федерации; министру образования и науки А. А. Фурсенко и в его ведомства; первому заместителю мэра Москвы в правительстве Москвы Л. И. Швецовой. Я имел личные встречи с директором департамента массовых коммуникаций, культуры и образования Правительства РФ Д. В. Молчановым, председателями комитетов по образованию и науке ГД Н. И. Булаевым и СФ В. Е. Шудеговым. Вице-президент НСНВ, ректор Национального института бизнеса

С. И. Плаксий в течение недели трудился в составе рабочей группы Комитета ГД РФ по науке и образованию, которая приняла все наши наиболее важные предложения. Вице-президент НСНВ Н. А. Жильцов работал над поправками в Комитете ГД РФ по бюджету и финансам, проректор Международного экономико-правового университета Е. В. Добренькова вела такую же работу в Комитете ГД РФ по безопасности.

В заключении Комитета ГД РФ по образованию и науке отмечалось, что «представленный законопроект нуждается в серьезной доработке», что «неоправданным является включение в законопроект норм, выходящих за пределы области правового регулирования, определенной в названии законопроекта»[1].

Уже после того как 2 июля 2004 года Государственная дума приняла этот законопроект в первом чтении, 9 июля состоялась встреча группы ректоров ведущих вузов Российской Федерации с председателем Правительства РФ М. Е. Фрадковым, в которой я участвовал. По ходу встречи в негативном тоне были затронуты интересы негосударственного образования. Я весьма резко выступил в его защиту, что, судя по выражениям лиц, не понравилось многим. Тем не менее в заключительном слове премьер М. Е. Фрадков заметил, что к этому вопросу необходимо еще вернуться, что руководству государственных и негосударственных вузов следует искать согласия.

В мае, согласно плану работы НСНВ, в Московском гуманитарном университете состоялась крупная Всероссийская научная конференция «Высшее образование для XXI века» с участием более 200 ученых, в том числе из Института философии, Института психологии, Института человека и др. Работа одной из секций конференции была посвящена негосударственным вузам. В апреле проведен очередной сравнительный опрос 1500 студентов пяти ведущих госвузов и пяти негосударственных вузов Москвы. Скоро выйдут две книги с итогами, докладами и выступлениями на конференции и материалами опроса. Готовится Всероссийская конференция по проблемам негосударственного образования.

[1] Поиск. 2004. 2 июля. С. 5.

На мой взгляд, кроме всех объективных причин (законы, отношение властей и т. п.) судьба негосударственных вузов в решающей степени зависит от **субъективного фактора**, а именно от **руководителей** негосударственных вузов, и в первую очередь от ректоров.

Прежде всего потому, что современный вуз — очень сложная организация, независимо от количества студентов и работников в нем. Сегодня на первом месте стоит не объект, а предмет управления — образование. Неслучайно Организация экономического сотрудничества и развития полагает, что современный университет — «одна из наиболее сложных сфер общественного управления вообще».

Мне кажется, что понимание этого обстоятельства в обществе еще не сформировалось. В том числе среди учредителей негосударственных вузов. В России, да и во многих развитых странах мира, доминирует представление о том, что главное — научить человека управлять «вообще», будто существуют люди, которым все равно, какой организацией управлять — металлургическим заводом, конфетной фабрикой или университетом: они справятся с любой задачей, ибо они — «топ-менеджеры», т. е. могут все. Категорически не согласен с этим. Даже если человек от природы наделен лидерскими качествами и знает все про современный менеджмент, знает, как управлять, надобно еще знать, понимать и чувствовать то, чем управляешь.

Университеты уже превратились в мощные общественные корпорации. Безумная динамика современной жизни постоянно ставит руководителя вуза перед новыми проблемами. Руководителю приходится управлять не только людьми и службами, но и внимательно следить за учебным процессом, научными исследованиями, воспитательной работой, финансами, вести переговоры, судебные дела, устанавливать и расширять внешние связи, разрабатывать планы на будущее, принимать комплексные решения и добиваться их выполнения, поддерживать связь с соответствующими министерствами, фирмами и предприятиями и т. д. Одним словом, управление университетом на современном этапе не ограничивается лишь решением административных и правовых вопросов. Ректор занимается комплексной управленческой дея-

тельностью, к которой предъявляются высокие требования не только организационного, но и творческого и психологического характера: высокий интеллект, разносторонние знания, повышенный уровень инициативности и активности, воля в достижении поставленных целей, политическая прозорливость, готовность пойти на риск. Сегодня, как никогда, руководитель вуза должен уметь быстро и эффективно находить выход из неблагополучных, нетривиальных ситуаций, добиваться более высокой эффективности при меньших ресурсных затратах. На основании знания прошлого, настоящего и общих тенденций развития руководитель должен ясно представлять, что может произойти в будущем. Те, кто не в состоянии предвидеть перспективу, могут соответствовать только сиюминутным требованиям, но являются «концептуально слепыми».

Термин «концептуальная слепота» относится не только к руководству конкретным вузом, но к пониманию общей ситуации, в данном случае ситуации, которая складывается вокруг негосударственного образования в России. Будучи президентом Союза негосударственных вузов Москвы и Московской области и президентом Национального союза негосударственных вузов, я накопил весьма богатые наблюдения по этому вопросу. Описывать все свои впечатления, конечно же, я не стану. Скажу о том, что относится к предмету моего исследования самым непосредственным образом и что я называю «концептуальной слепотой». Подавляющее большинство тех ректоров, с кем мне приходилось встречаться хотя бы раз, больше чувствуют, чем сознают, больше догадываются, чем понимают, что положение негосударственного образования еще непрочно, что дела идут к худшему, а не к лучшему. Они, конечно, возмущаются отношением властей к негосударственным вузам и, если появляется возможность, иногда находят в себе смелость выразить свои эмоции представителям этой власти.

И это все. Когда надо приниматься за дело, тратить время, энергию и (особенно!) деньги ради общего блага, весь пыл души у этих ораторов куда-то исчезает. Делают дело совсем немногие, буквально единицы.

Ректорский корпус негосударственных вузов крайне разобщен. У меня есть много фактов, подтверждающих эту мысль.

В чем причина такой разобщенности?

Некоторые из руководителей вузов, успевших встать на ноги, парят «над схваткой». Им, «великим», видимо, кажется, что все происходящее в Государственной думе, Союзе ректоров и обществе в целом — это просто шум, недостойный их внимания. У них-то все хорошо, и дальше будет так же...

Большинство ведут свою собственную игру с чиновниками и Судьбой, надеясь обхитрить их, — выживают в одиночку. И поскольку пока им это удается, пока «конец света» не наступил, то это энергичное, расчетливо-наивное большинство полагает, что и в очередной раз все как-нибудь само собой образуется.

Есть люди, которые присутствуют в образовательной среде по нелепой случайности. Для них образование — это способ делать деньги. От этих людей исходит резкий запах непорядочности, нечистоплотности. Работать на общее дело они не будут никогда. Да и не дай бог, если захотят.

В общем, все происходит вполне в духе времени. Радикал-либерализм породил в обществе мощный процесс индивидуализации, который затронул всех, независимо от возраста и социального статуса. Расщепление, атомизация, утрата духовной целостности, нравственный упадок наблюдаются и в педагогических коллективах школ и вузов. Поскольку подход к перестройке общества был радикальным, то и ее результаты приобрели крайние выражения.

Время крайностей проходит. Наступает время разумного единения и солидарности индивидуальностей в целях плодотворного сотрудничества ради общих целей. Ректорский корпус негосударственного высшего образования должен осознать групповые интересы, начать «культурную» идентификацию, поиск модели сплоченности и основ для процесса группирования на основе определенных ценностей вокруг ведущих, «стержневых» вузов. Вузы со сходной стратегией развития, сходными внутренними культурами и ценностями могут иметь сходные интересы и сильную тягу к объединению своих возможностей и усилий для достижения целей, основанных на этих интересах.

Какие же интересы являются для негосударственных вузов фундаментальными? В глобальном смысле он всего один: это

защита и сохранение негосударственного образовательного пространства на федеральном уровне. Что предполагает как минимум, во-первых, лоббирование интересов негосударственного образования в органах государственной власти; во-вторых, установление и поддержание устойчивых связей со СМИ в целях формирования позитивного образа (имиджа) негосударственных вузов в общественном сознании. Важно, чтобы эта работа приобрела сознательный, целенаправленный и последовательный характер. Задача состоит в том, чтобы превратить наших недоброжелателей и конкурентов в партнеров и союзников. Это возможно лишь в том случае, если дела в негосударственной сфере образования пойдут в гору, если мы сами станем противостоять халтуре.

Негосударственным вузам уже 12 лет. И в то же время всего 12 лет. МГУ им. М. В. Ломоносова — 250 лет. Кембриджу и Оксфорду, которым сейчас более 800, Болонскому университету, которому более 900 лет, тоже когда-то было 12 лет. Известно, какие огромные трудности они переживали в стадии своего становления.

История негосударственного образования России (если не считать дооктябрьский период) еще только начинается. Все лучшее в ней — впереди. А пока — кризис идентичности...

Глава девятая, заключительная

СВОБОДА — ПУТЬ К ЗНАНИЮ, ПОНИМАНИЮ, СОЗИДАНИЮ

Завершая книгу, хочу вернуться к вопросу, который главным образом и побудил меня взяться за перо: «Так что же будет в России с негосударственным образованием?»

Вновь ставлю этот вопрос, хотя считаю, что уже достаточно убедительно показал, что негосударственное образование в России, как и во всем мире, — явление естественное, объективно необходимое. **В современных условиях, на мой взгляд, его масштабы и роль будут возрастать.** Такое утверждение не покажется странным, если (вдобавок ко всему сказанному) на негосу-

дарственное образование взглянуть с позиций одной из наиболее распространенных ныне концепций миропонимания, которая обосновывается **синергетикой** — наукой, на базе междисциплинарных исследований рассматривающей процессы перехода от хаоса к порядку и обратно (процессы самоорганизации и дезорганизации) в открытых нелинейных средах самой различной природы. По этому поводу в мире и в России существует обширная литература.

Согласно научным трудам одного из наиболее активных разработчиков этой науки, лауреата Нобелевской премии И. Р. Пригожина, современный мир предельно неравновесен и нестабилен; человек существует ныне в реальности, где господствуют отнюдь не порядок, а, напротив, все природные и общественные системы, в которые включен человек, находятся в состоянии **беспрестанных изменений и хаоса**; даже отдельные перемены или их неожиданные комбинации в социальных явлениях и процессах иногда могут оказаться настолько сильны, что структуры, внутри которых происходят изменения, не выдерживают их и разрушаются. Иначе говоря, в мире существуют и взаимодействуют только **открытые** системы, которые развиваются на основе **самоорганизации** и внутренней упорядоченности. В **момент разрушения** этих систем невозможно предсказать, **в каком направлении будет происходить** их дальнейшее развитие: будет оно хаотичным или перейдет на новый, более высокий уровень упорядоченности («порядок из хаоса»)[1].

Смысл первой главы данной книги, в частности, в том и состоит, чтобы показать, что мы живем в мире, который рушится.

Взять Россию. За годы реформ разорвана связь времен. На глазах распадаются традиционные связи семьи и общества. Растут бедность и нищета, неустроенность жизни, сопровождаемая стрессами и разного рода «шоковыми терапиями». Нарушаются столетиями вырабатывавшиеся духовные ценности и этические нормы. Традиции не поспевают за бегом времени, его не хватает человеку на то, чтобы привыкнуть к новому, которое, не успев стать «старым», сменяется чем-то суперновым. Неравновесность, неста-

[1] См.: Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой. М., 1986.

бильность, непредсказуемость во всем и всюду безмерно утомили людей. Какая-то невидимая рука постоянно изменяет траекторию общественного развития и личной жизни миллионов людей, направляя ход истории совсем не в ту сторону, куда они хотели бы идти, куда обещают повести их современные пророки и политики. Разрушительные процессы явно возобладали над созидательными. Происходящее с полным основанием можно определить как хаос[1], масштабы которого нарастают.

В обществе уже давно и все более отчетливо звучат призывы к наведению порядка, единству. В общем — справедливо. Но какой «порядок», какое «единство» имеются в виду? Единство и порядок, достигнутые по формуле «сила есть — ума не надо»? Этап такого — механического — единства, силового порядка страна в свое время уже прошла и добровольно от него отказалась. Сегодня наше общество свободно, представляет собой **открытую систему**, т. е. способно к различным формам взаимодействия и обмена с внешним миром. Внутренняя жизнь и развитие такого общества должны происходить прежде всего и главным образом на основах **самоорганизации** — спонтанного **упорядочения** (перехода от хаоса к порядку).

Применительно к этой ситуации нестабильность, неустойчивость, нарастающая динамика социальной среды означают, что в обществе должно постоянно увеличиваться количество различных социальных структур (в том числе учебных заведений), возникающих в результате самоорганизации, способных не только **адаптироваться** к внешним условиям жизнедеятельности, но

[1] Хаос *(греч.)* — зиять, зевать, быть пустым и голодным; неупорядоченное первовещество. «Прежде всего возник Хаос» (Гесиод). Согласно древнегреческой мифологии, поэзии и философии — докосмическое состояние, зияющая прабездна. Будучи чистым отрицанием, хаос порождает столь же негативные силы — черный Мрак и Ночь. Хаос не является творческим первоначалом, а обращает лишь пространство для развертывания позитивных сил.

Некоторые древнегреческие философы трактовали хаос как неупорядоченное первовещество, из которого случайно или под воздействием неких противоборствующих или упорядочивающих сил и сложился мир. В этом случае хаос означает не «зиять», а «лить». То есть хаос не пуст и не бесплоден, а наделен некой творческой потенцией.

Хаос в современном понимании — это первобытный беспорядок. (См.: Новая философская энциклопедия. М.: Мысль, 2001. Т. 4. С. 291.)

и, все более опираясь на саморегулирование, успешно решать свои задачи, созидать новое. Как было показано, **негосударственные вузы** относятся именно к данной категории организаций, они являются **структурами современными**, полезными для общества и потому **должны быть** поддержаны государством, контролирующим образовательную сферу.

Далее. Если следовать выводам И. Р. Пригожина и постулатам синергетики о фундаментальной нестабильности мира, то это значит, что мы **не имеем (и не можем иметь) вполне внятных прогнозов не только будущего, но и исчерпывающих знаний о настоящем**. Иными словами, концепцию социального детерминизма, на основе которой строилась доныне научная картина мира и, соответственно, система образования, необходимо сдать в архив. Смысл, содержание и предмет образования должны быть кардинально пересмотрены[1]. И это не что иное, как **образовательная революция**[2]. Подлинно современное образование уже не может быть лишь транслятором накопленных и устоявшихся знаний, «упакованных» в учебники. Вероятностно-относительная картина мира ставит задачу образования **свободно самореали-**

[1] Например, трагедия 11 сентября 2001 года заставила американское общество совершенно по-новому взглянуть на свою систему школьного образования. Профессор Вашингтонского университета Стивен Керр пишет: «Печальные события 11 сентября послужили предупреждением: **действующую модель образования пора менять**. К несчастью, многие предложения по реформе будут направлены на милитаризацию общества, на формирование у детей образа „страны-крепости", несчастной Америки, которая нуждается в защите... По большому счету во всем виноваты мы сами. Пренебрежение другими культурами, стремление привести все страны к рыночной экономике — и чем быстрее, радикальнее, тем лучше; скупка полезных ископаемых по минимальным ценам „в обмен" на некоторую поддержку, позволяющую не так бедно жить, но автоматически лишающую страну-донора всяких перспектив, — все это порождает негативное отношение к США, экстремальные формы которого мы видели 11 сентября.

Сейчас мы понимаем, что вынуждены защищаться. Но должны это делать не только и не столько силой оружия. Грядущее расширение, углубление школьной программы отнюдь не средство вырастить грамотных офицеров или конструкторов боевых самолетов. Нам нужны люди, для которых сегодняшний конфликт станет невозможен: они будут проводить в жизнь иную политику, займут иную позицию по отношению к миру».

[2] См. об этом: Ильинский И. М. Образовательная революция. М., 2002. С. 225–279.

зующегося индивида, не только владеющего неким объемом знаний, но и способного пользоваться ими, т. е. самостоятельно оценивать вероятность событий, делать выводы на основе наблюдаемых фактов, быть способным к гибкой смене способов и форм жизнедеятельности. И быть при этом социально ответственным.

Тезис не новый, хорошо известный. Но он не претворяется в жизнь прежде всего вследствие глубокого консерватизма государственной образовательной системы, который проявляется в первую очередь в области стандартизации образования. В условиях предельной неустойчивости, изменчивости современного мира, в частности требований рыночной экономики, стандарт (если это слово вообще уместно в отношении образования) обречен быть столь же подвижным и многообразным как мир, который он пытается «схватить» в предельно ограниченных объеме и системе знаний. Стандарт, который разрабатывается несколько лет, а потом работает пять и более лет, заведомо обрекает образование на безнадежное отставание от нужд практики и рыночного спроса. Стандарт, который ежегодно изменяется, — это не стандарт.

Образовательной структурой, способной откликнуться на этот вызов времени, является прежде всего негосударственный вуз, если он действует на основе принципа «Госстандарт +», рассмотрению которого посвящена одна из глав этой книги. И это еще одно из соображений в пользу **повышения роли негосударственных вузов** в России и особого внимания к ним со стороны государства.

Реальностью современности являются не только неустойчивость, беспрестанные изменения и хаос, но также все большее их **ускорение** и, как следствие, нарастание масштабов хаоса и непредсказуемости будущего. Многие относят это явление на счет субъективного фактора — непомерных амбиций некоторых стран и политиков, строящих «новый мировой порядок», использующих глобализацию как инструмент своей политики. Отчасти это так. Ошибки не только совершаются, их количество также нарастает. Со стороны глобализации исходят мощные импульсы разрушения традиционного общества.

Однако дело не только в этом. Происходящее в современном мире (хаос, ошибки, глобализация и т. п.) имеет под собой фунда-

ментальные объективные основания, которые составляют первооснову современного миропонимания и, следовательно, должны найти должное отражение в образовательных программах.

Знаменитый российский ученый, член Римского клуба С. П. Капица полагает, что «сжатие исторического времени, **ускорение хода истории**» связано с ростом **числа людей** на планете. Он считает, что в квадратичной, **самоускоренной**, а не линейной зависимости скорости роста от численности населения находится и **самоорганизация** человечества[1].

Рост населения — основная глобальная проблема человечества, которая порождает все остальные. Эта проблема носит системный, общемировой, а не узконациональный характер, представляет собой универсальный ключ к пониманию прошлого и настоящего.

Взрывообразно увеличивающееся население мира требует все больше пищи, воды, одежды, жилища, энергии, минеральных ресурсов, лекарств, рабочих мест и т. п. Разрыв между этими растущими естественными, самыми насущными нуждами людей и неспособностью (невозможностью) их удовлетворить является **первоисточником** всех основных общемировых, внутригосударственных и межгосударственных противоречий. Социальные революции, войны и конфликты XX века, нынешний феномен международного терроризма своим первоначалом, если вдуматься, имеют революцию демографическую. Мысль о том, чтобы «отнять и поделить», приходит в головы прежде всего тех народов и в тех странах, где нет того, что в избытке у других, или просто от отчаяния в своих попытках найти выход из безвыходного положения. Отсюда берут свое начало все опасности для мира и благополучия на планете.

Несмотря на это, вопрос о росте населения рассматривается развитыми странами как «проблема **перенаселения** мира». Ибо в них рост населения еле заметен, а во многих случаях имеет отрицательное значение, понимается как проблема внутринациональная, но не мировая.

Планета разделена границами. Но именно потому, что проблема мирового народонаселения имеет общесистемный характер,

[1] См.: Капица С. П. Сколько людей жило, живет и будет жить на Земле. М., 1999. С. 33.

под воздействие демографических процессов попадают и границы: мир спонтанно и уже давно движется к становлению **Единой Системы Производства и Потребления**. Несмотря на сопротивление национальных государств, растет взаимосвязанность и взаимозависимость современного общества. Дело не ограничивается транспортными и торговыми связями, миграционными информационными потоками, влиянием друг на друга экономик и финансов разных стран. За ними неизбежно следуют наука и образование, право и социальная организация. Все эти процессы и явления постепенно объединяют народы и страны в единое целое и дают неоспоримую возможность рассматривать современный мир как глобальную систему. Отсюда и понятие «глобализация», не без оснований вызывающее у многих из нас неоднозначное восприятие. И тем не менее на очереди уже интеграция мирового правопорядка и мировой власти. Это объективный процесс, первоначалом которого является взрывообразный рост народонаселения планеты.

XXI век — это век систем. Финансовых систем, энергосистем, телесистем, телефонных систем, торговых систем, социальных систем (сфер), политических систем, образовательных систем и т. д. и т. п. Если раньше такие системы действовали в основном в пределах национальных государств, то теперь они имеют тенденцию к объединению в **единую общемировую систему**. Быть вне этой системы, которая имеет свои международные законы и неписаные, но жесткие правила функционирования, с каждым годом становится все более невыгодным.

Если до недавнего времени некоторые страны, в том числе Россия, обладая значительными запасами сырья и энергии, могли считать себя **самодостаточными** и проводить **независимую** политику, то теперь таких стран в мире нет. Даже Россия, будучи самой богатой сырьевыми ресурсами и землями страной, чтобы обрести ценность для мировой системы во всех ее ипостасях и получить свою наибольшую выгоду, реализовать свои национальные интересы, должна вписаться в эту систему, стать ее элементом. Именно это побуждает ее включаться в процесс глобализации, вступать в Евросоюз, Болонский процесс, ВТО, присоединяться к процессу торговли образовательными услугами.

Иначе говоря, участвовать в построении Единой Общемировой Образовательной Системы.

В процессах глобализации экономики и образования в данный исторический момент **ведущей стороной является экономика, а образование — ведомой**. И как бы ни хотелось мне присоединиться к тем, кто полагает, что образование первее и выше экономики, но факт остается фактом: сегодня образование основной своей частью (и содержанием, и количеством вузов) следует и будет следовать запросам экономики. Иначе говоря, в бóльшей своей части вынуждено подчиняться общим закономерностям, требованиям рынка: быть мобильным, вариативным, узкоспециальным, массовым, унифицированным и т. п.

Но вот реальная проблема глобализации самого образования: каждая страна понимает, что в итоге стандартизации высшего образования (а членство в ВТО предполагает это) она рискует утратить традиции и достоинства отечественного образования, а с этим и свою культурную идентичность. Этого никому не хочется. Именно поэтому те же США (ведущая сила глобализации) не собираются пускать ВТО с ее стандартами в стены **государственных** университетов, полагая, что **главное поле глобализации в образовании — частные университеты**. Так же, думаю, поступит и Россия.

Противоречие между экономической и образовательной глобализациями будет обостряться. ТНК в их борьбе с национальными государствами станут настойчиво ускорять процессы разгосударствления (приватизации) высшего профессионального образования во всех странах, в том числе и в России. Поскольку борьба эта будет трудной и долгой, то свои основные потребности в специалистах ТНК будут удовлетворять в основном именно за счет частных (в нашей терминологии — «негосударственных») высших учебных заведений. **Именно негосударственные вузы станут прежде всего конкурировать на глобальном рынке образовательных услуг**. И это не столь отдаленная перспектива.

Интерес российского государства состоит в том, чтобы российские **негосударственные вузы** были на этом рынке **конкурентоспособными**; чтобы этих вузов было не 10–15, а многие десятки, если не сотни. Иначе их место в России займут американские, ав-

стралийские, новозеландские и другие университеты. Этот национальный интерес пока не осознан обществом. Государство не поддерживает негосударственные вузы в развитии их материально-технической базы, научных исследованиях, более того, ухудшает их правовое положение. На мой взгляд, эту ошибку необходимо как можно скорее исправлять. **Роль негосударственного образования и внимание к нему должны быть повышены.**

Но до каких же пор может продолжаться ускорение общественного развития, если в его основе лежит взрывообразный процесс увеличения населения?

Как полагает С. П. Капица, «рост человечества хорошо укладывается только на гиперболическую кривую», на которой есть особая точка обострения роста, означающая момент, в котором население стремится **к бесконечности**. «Однако в применении к истории понятие „бесконечность“ лишено смысла, — пишет С. П. Капица. — Не могут дальнейшие фазы исторического развития, все убыстряясь, сменяться за годы, месяцы, недели, дни, часы, секунды. Если не предвидеть катастрофы — **хочется верить** (выделено мною. — *И. И.*), что премудрый Homo Sapiens сумеет ее предотвратить, — тогда, очевидно, следует ожидать вмешательства **каких-то, еще не учитываемых движущих сил**, которые изменят эти графики»[1]. Имеется в виду, что развитие выйдет на платформу, перейдет в не прогрессирующую или слабо прогрессирующую фазы. Быстрый рост численности населения может происходить до тех пор, пока скорость этого роста не станет столь значительной, что дальнейшее развитие человечества в самоускоряющемся режиме не приведет к такому состоянию окружающей среды, такому истощению запасов сырьевых, водных и иных ресурсов, иным негативным последствиям, что уже в обозримом будущем может поставить под угрозу существование человечества. Как говорилось ранее, этой стадии человечество уже достигло.

Ученый считает, что в росте народонаселения наступило время «демографического перехода», смысл которого в том, что резкое увеличение скорости роста популяции сменяется столь же стре-

[1] Капица С. П. Сколько людей жило, живет и будет жить на Земле С. 60–61.

мительным ее падением, после чего население стабилизируется в своей численности. С. П. Капица уверен, что развитыми странами этот переход уже пройден и теперь подобный процесс происходит в развивающихся странах; что скоро наступит период стабилизации населения мира; что поэтому не следует сочинять апокалиптических сценариев для глобального будущего человечества, потому что традиционная культура просто не поспевает за прогрессом, темп развития материальной цивилизации опережает развитие культуры, подобно тому, как в информатике программное обеспечение software отстает от hardware — «железа».

Итак, открытым остается мучительный вопрос: когда и за счет чего, каким способом остановится самопроизвольное увеличение численности населения и его движение в никуда?

Мне, как и С. П. Капице, хочется верить в «премудрого Homo Sapiens» и в «еще не учитываемые движущие силы». В какие?..

С. П. Капица говорит об информационной природе развития человечества — распространении и передаче из поколения в поколение все большего объема знаний и технологий, обычаев и культуры. Конечно же, историческое время сжимается и ускоряется вовсе не от нарастающей физической массы и веса человеческих тел, а вследствие увеличения на земле количества талантливых и знающих людей, их открытий и изобретений, производящих Новое, вхождение которого в нашу жизнь и означает перемены. Ссылаясь на И. М. Дьконова, С. П. Капица отмечает, что процесс научно-технических достижений (как и рост народонаселения) развивается по экспоненциальному графику. Поэтому прежде всего давайте поверим в известное — в силу Знания.

Западные ученые (П. Дракер, Л. Туроу и др.) пришли к выводу о том, что мировая экономика вступает в эпоху **искусственной интеллектуальной промышленности**; что наличие естественных ресурсов **выпадает из уравнения конкуренции**. Согласно списку, составленному в 1990 году Министерством международной торговли и промышленности Японии, где перечисляются виды индустрии, наибольшие перспективы развития в 90-х годов и в начале XXI столетия имеют: микроэлектроника, биотехнология, производство новых искусственных материалов, телекоммуника-

ции, гражданское авиастроение, машиностроение и робототехника, компьютеры (аппаратное оснащение и программное обеспечение. Все это — искусственные интеллектуальные виды промышленности, которые можно разместить где угодно на земле. Их размещение зависит от того, кто организует для этого **интеллектуальные силы**. В наши дни единственным источником сравнительного преимущества являются **знания**, ставшие главным экономическим и социальным ресурсом, **ключевой** составляющей размещения экономической деятельности. Где расположатся интеллектуальные отрасли промышленности, зависит от тех, кто организует интеллектуальную силу в определенном месте.

Мне кажется, что наше общество и власти еще далеко не до конца сознают это обстоятельство, а также то, что:

— в конкуренции, которая идет в рамках общемировой системы, победит тот, кто будет владеть **бóльшим объемом** знания, **лучшей технологией** его добычи и использования через систему образования;

— производство и распространение знания (торговля образовательными услугами в частности) становятся чрезвычайно **выгодным делом**;

— ресурсом производства знания является само знание, обладающее способностью к **самовозрастанию**;

— превращение знания в товар ведет к его **концентрации** в тех странах, которые способны его купить;

— концентрация знания ведет к его **монополизации** в одних странах за счет вымывания умов, утечки мозгов из других;

— монополизация знания означает, что тот, кто обладает бóльшим объемом знаний, оказывается **вне конкуренции**;

— первостепенное значение имеет производство **фундаментального знания** и овладения им, ибо на его основе строится «индустрия знаний» прикладных, практически полезных;

— монополизм в концентрации знаний означает **неравенство стран** в развитии по всем параметрам жизни, причем в **самом нижнем** слое окажутся те страны, которые заняты добычей и обработкой сырьевых запасов, тогда как **высший слой** мирового сообщества (культура, система ценностей, уровень и качество

жизни и т. п.) будут составлять основные владельцы наибольших объемов знаний, создатели наукоемких технологий. И это необязательно те страны, которые сегодня именуются промышленно развитыми. Выиграет тот, кто раньше возьмет старт в научных разработках и создании лучших образовательных систем. Ибо **скорость производства знания пропорциональна его объему**: чем больше этот объем, тем быстрее он прирастает.

Но вот парадокс: информации все больше (уже давно говорится об информационном взрыве, информационной революции), практически полезных знаний тоже, а порядка и благополучия в нашей жизни не добавляется.

Между тем до окончания «демографического перехода», по мнению того же С. П. Капицы, составляющего около 90 лет, остается еще не менее 50 лет. Все эти годы человечество будет ускоряться в своем развитии. Срок немалый. За это время при нынешнем опасном развитии событий может все-таки случиться и нечто трагическое, апокалиптическое. Ибо, если рассматривать происходящее не в прямой экстраполяции настоящего в будущее (завтра все будет так же, как и сегодня, только всего будет «больше» и все будет «лучше»), хотя именно так и мыслят себе будущее очень многие, такого прогноза ждут, только в него готовы поверить и отвергают как вымысел все иные, еще не уложившиеся в уме новые идеи и взгляды, то определенно можно сказать одно: мир быстро изменяется и буквально на глазах становится **другим**: частью — лучше, частью — хуже. Как часть этого мира другим становится **и образование**, и это изменившееся образование, в свою очередь, должно изменять мир **к лучшему**.

Именно образование (обучение и воспитание) должно выполнить **спасительную миссию**. В массе множества коренных перемен в характере развития человечества главенствующее значение будет иметь переоценка духовных и нравственных ценностей на основе **понимания** истины, что «так дальше жить нельзя». Давно сказано: «Познайте истину, и истина сделает вас свободными».

Роковая исчерпанность известных политических форм жизни (либерализм, социализм и др.) превозмогается теми таинственными возможностями и силами, которые сокрыты в глубинах человеческого сознания и души и не учитывались прежде рациона-

листическими доктринами. Новые способы существования мира произойдут за счет **прыжка из царства Знания в империю Понимания**, которое в значительных объемах уже пришло к нам вместе с океаном информации через боль и страдания, испытанные в ушедшем столетии человечеством и больше всего — Россией. Сто с лишним прошедших лет, наполненных ужасом и гибелью всех надежд, были для мира **ситуацией и временем понимания**, расставания с иллюзиями и утопиями, блеском и очарованием, которыми были окружены слова «свобода», «равенство», «демократия», каждое из которых наделялось самодовлеющим значением.

Теперь из горького опыта мы поняли, например, что масса часто не доверяет свободе, не умеет связать ее со своими насущными интересами и извлечь практическую пользу. Что свобода более дорога́ человеческому меньшинству, обращена прежде всего к личности, индивидуальности. Поэтому в массовом российском сознании либерализм, происходящий от прекрасного слова «свобода», никогда не торжествовал и не доминировал.

Прошлое многих стран, в том числе России, привело нас к пониманию того, о чем прежде догадывались лишь наиболее прозорливые мыслители: самой большой опасностью для человеческой свободы является жажда равенства, что (в этом смысле) свобода таит в себе семя самоотрицания и самоистребления. Мы снова слышим: «Не нужна нам **ваша** свобода».

За годы реформ едва ль ни все осознали, что свобода и демократия вовсе не предполагают друг друга; что свободу и демократию не следует смешивать, а тем более отождествлять; что всеобщее голосование не самый совершенный способ выражения лучших качеств народа и не гарант его счастья; что вера в правоту большинства голосов — фикция; что самодержавная демократия есть способ беззастенчивой диктатуры.

Многое, очень многое понято. Но что это значит? Только одно: огромное количество фундаментальных понятий, составлявших основы и опоры социально-экономических и политических систем («либерализм», «социализм», «коммунизм», «консерватизм», «демократия», «рынок» и т. д. и т. п.), утратили привычный смысл. Мало сказать, что в «химически чистом» виде таких систем, явлений и процессов никогда не существовало и не суще-

ствует. Надо осознать, что их никогда не будет. Старые слова и понятия надо переосмыслить, перепонять, переопределить, выработать новую систему понятий и их иерархию.

Понятие «социальный либерализм», которое я употребляю в этой книге, — смесь, казалось бы, несовместимого: свободы и равенства. Ибо свободу можно трактовать и как право на неравенство. Однако, если согласиться с тем (как уже подмечено в научной литературе), что система социализма была не чем иным, как другим вариантом той же самой индустриальной цивилизации, т. е. капитализма, то что же странного в желании придать новому, посткапиталистическому обществу более справедливый характер путем соединения вчерашних противоположностей — свободы и равенства, свободы и демократии, коллективизма и индивидуализма? Мы живем в мире, который по большому счету не может иметь определения через какой-либо очередной «изм». В том числе и называемый мною «социальный либерал**изм**». Просто — хочется верить. Нужно верить в то, что невозможное можно превратить в возможное. И мы знаем ту силу, которая совершит это — интеллект, творчество.

Поэтому я вновь повторяю то, с чего начал книгу: российское общество стоит перед **необходимостью** раз и навсегда признать, что иного пути в благополучное будущее, кроме как путь свободы, у него нет; что понимание и признание этой **необходимости** — одно из основных условий возможности свободы, в то время как непонимание этой истины есть главное препятствие дальнейшему реальному раскрепощению личности и общества.

Я нажимаю на слово «необходимость» вовсе не потому, что в моем сознании (как и многих других) все еще жив марксистский тезис о свободе как познанной необходимости. Меньше всего я хотел бы сейчас углубиться в философскую сторону этого вопроса. Остаюсь на заявленной еще в первой главе книги позиции реализма и снова говорю, что происходящее в мире (в том числе проблемы образования) невозможно объяснить и понять, если рассуждать о них с точки зрения оптимизма или пессимизма, научного фатализма или революционной фантастики.

Развитие свободы, экономики и производства — две тесно переплетенные тенденции истории. Хотим, чтобы экономика страны

встала на ноги, чтобы ожило производство, — должны расширять сферу свободы и обновлять стимулы к труду. Хотим иметь зрелое гражданское общество, правовое государство и чувствовать свое гражданское достоинство — должны двигаться по дороге свободы. Хотим иметь подлинно современное образование — должны делать его все более свободным.

Если российское общество продолжит свое движение по пути свободы, то **негосударственная сфера** его жизни (гражданское общество) с каждым годом будет неизбежно расширяться, а негосударственное образование будет одним из естественных следствий и необходимых условий этого процесса и его значение будет возрастать.

Пока у России еще остается шанс встать вровень с веком, достичь благополучия и могущества. Дело в том, что большинство отраслей индустрии будущего, основанных на интеллекте, еще предстоит изобрести. Необходимы крупные инвестиции в научные исследования и разработки, в знания и квалификации. Только в этом случае наша страна сможет войти в число лидеров в изобретении новых продуктов и материалов, новых технологий производства, так скомбинировать новшества и так управлять процессом производства, чтобы стать самым дешевым производителем высококачественной продукции и товаров. Это и есть вопрос квалификаций. Иначе говоря — вопрос образования.

Если в стране разрушается наука, то объем знаний падает, а значит, замедляется развитие экономики и общества в целом. Знание производит знание.

Если в стране разрушается образование, то в обществе все меньше знающих людей. Чем меньше знающих людей, тем меньше объем знания.

Если игнорируется фундаментальное гуманитарное знание, то в стране все меньше понимания. Чем меньше понимания, тем больше ошибок и хаоса.

И так — по замкнутому кругу.

Развитие экономики и страны в целом идет со скоростью приращения знания и понимания, в котором (понимании) состоит конечный смысл образования. Там, где больше концентрация знания и понимания, там экономические и социальные процессы разви-

ваются **ускоренными** темпами по сравнению с теми, где эта концентрация низка или снижается.

И какая же нелепость утверждать, будто в России слишком много вузов, слишком много людей с высшим образованием, слишком много науки!..

России только предстоит стать Страной Знания.

России только предстоит стать Страной Понимания.

России только предстоит стать Страной Созидания.

Уж если говорить о «национальной идее», которую безуспешно вот уже десять с лишним лет ищут многие ученые и политики России, то в качестве таковой должно выступить именно образование. Лучшее в мире. Не сегодня, так завтра. Но — как можно скорее.

Ильинский И. М. Негосударственные вузы России: опыт самоидентификации. М., 2004.

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ[1]

В контексте обсуждаемой темы я остановлюсь всего на двух тезисах.

Тезис первый: Россия должна иметь стратегические цели в развитии образования, которые должны быть, во-первых, высокими и амбициозными, предельно напрягающими все общество: чтобы стрела взлетела выше леса, надо целиться в солнце; во-вторых, эти цели должны быть сформулированы настолько внятно и конкретно выраженными, чтобы быть понятными всему обществу, быть измеримыми. Достижимо все то, что измеримо, и наоборот: то, что измеримо, то и достижимо.

За последние четыре года я выпустил две книжки по вопросам образования: «Образовательная революция» (2002) и «Негосударственные вузы России: опыт самоидентификации» (2004).

Я весьма тщательно изучаю все основополагающие документы по вопросам образования, выходящие из-под пера идеологов и организаторов образовательной реформы. В них много и правильного, и ценного. Но я до сих пор не могу понять, чего мы хотим достигнуть в итоге реформ, ради чего они проводятся, если смотреть на них с точки зрения высших национальных целей, если хотите, образовательного идеала России. Меня эти цели не вдохновляют.

Многое в образовательной реформе России списывается с американской модели образования. Сейчас я не говорю о том, хорошо это или плохо. Без сомнения, у американцев есть чему учиться, надо учиться.

---

[1] Выступление на парламентских слушаниях Совета Федерации РФ, 25 ноября 2004 года.

Но почему бы тогда не обратить внимания на то, как внятно и понятно даже каждому неграмотному налогоплательщику формируются цели развития образования в США, например, в пакете законодательных актов «Цели 2000» — Акт об образовании в Америке. **Цели образования**, которые должны **были** быть достигнуты к 2000 году, определялись в этом акте следующим образом:

— **все дети** начнут школьное образование подготовленными к учению;

— количество школьников, **оканчивающих** полную школу (12 лет обучения), возрастет как минимум на 90%;

— американские школьники будут оканчивать 4, 8 и 12-е классы, демонстрируя **высокий уровень подготовки** в наиболее важных дисциплинах, включая английский язык, математику, естественные науки, историю и географию;

— выпускники школ будут **первыми в мире** по уровню знаний в области естественных наук и математики;

— **каждый** взрослый американец **будет грамотен** и приобретает знания и умения для конкурентоспособности в мировой экономике и ответственного выполнения своих гражданских обязанностей;

— **каждая** школа будет **свободна от наркотиков и насилия** и обеспечит здоровую дисциплинарную атмосферу, способствующую продуктивному обучению.

Все конкретно, понятно, амбициозно. Ради таких целей не жаль ни ума, ни сил, ни времени. Может, и нам стоит сочинить нечто подобное?

Тезис второй: российское государство и его правительство, которое вот уже 12 лет стоит задом к негосударственному образованию, **должны повернуться к нему передом**. Это один из острейших вопросов именно стратегии развития российского образования.

Дело даже не в **общемировых тысячелетних** традициях, согласно которым частное (а точнее говорить именно так, как принято сейчас в России, — **негосударственное**) образование есть явление самое древнее, догосударственное; явление **естественное и необходимое** для нормального общества, где признается **частная собственность**, где есть **свобода**, где признаются **права человека**, в том числе право на предпринимательскую деятельность.

Дело даже не в традициях **дореволюционной России**, где количество негосударственных и государственных учебных заведений, в том числе высших, было равным.

Дело даже не в том, что в нормальных странах негосударственное образование не подвергается никакому сомнению, а в некоторых — Японии, Южной Корее, Филиппинах и других абсолютно доминирует (от 70 до 80%) над государственным.

По состоянию на 2002/2003 учебный год из 649 университетов Японии 478, или **73,7%, были частными**. В них обучалось более 2 млн студентов, или 73,3% от общей численности студенческого контингента университетов. Из 572 младших и технических колледжей 497, или **86,9%, были частными**. В них обучалось около 300 тыс. студентов, или **91,2%** общего студенческого контингента младших и технических колледжей.

Частный сектор в Южной Корее занимает **ведущие позиции** на рынке образовательных услуг. Около **80%** всех студентов обучаются в частных вузах. Частное образование в Корее, поддерживается и регулируется **Законом «О частной школе»**, принятым в 1963 году в целях содействия развитию частных школ посредством гарантий их автономии и социальной ответственности.

Обратите внимание: за последние десятилетия прошлого века Республика Корея сделала исключительный рывок в развитии высшего образования. Среднегодовые темпы роста студенческого контингента в период 1970–1980 годы были на уровне 20,5%, а в период 1980–1990 годы составляли 14,8%. В результате общая численность студентов высших учебных заведений за 20 лет увеличилась со 101 тыс. человек в 1970 году до 15 млн в 1990 году, т. е. **в 15 раз за 20 лет**. По числу студентов на 10 тыс. населения Корея поднялась **с 49-го места** в мире в 1975 году **до 3-го** в 1990 году, отстав только от США и Канады. Вклад образования в рост ВВП в Корее оценивается в 22,6%. Среднегодовые темпы роста ВВП в этой стране в период 1970–1990 годы составляли от 7,6 до 12,8%.

По состоянию на май 2003 года на Филиппинах было 1479 высших учебных заведений, из которых **1305 — частные** и 174 — государственные. В этой стране существует **Фонд помощи частным учебным заведениям**. Комиссия по высшему образованию Фи-

липпин признает **огромный вклад частных высших учебных заведений в развитие высшего образования** в стране и в Азиатско-Тихоокеанском регионе, повышение его качества и качества исследований. Эта комиссия при условии положительных традиций честности и незапятнанной репутации предусматривает для частных высших учебных заведений определенные льготы: освобождение от получения специального разрешения; освобождение от проверки и оценки деятельности со стороны министерства образования, культуры и спорта; получение права на субсидии и другую финансовую помощь от комиссии по высшему образованию; привилегии в определении своих учебных программ в целях достижения уровня мировых стандартов компетенции; привилегии по созданию отделений или филиалов без предварительного одобрения министерства образования, культуры и спорта, но с уведомлением регионального отделения министерства о новых учебных программах, которые будут предлагаться студентам, и др. Статут дерегулируемых высших учебных заведений сроком на пять лет предоставлен 22 университетам и колледжам страны.

Можно сказать, конечно, что нам — Филиппины, Южная Корея и даже Япония. Мы — Россия. Мы и тут пойдем своим путем!

Но вот столь дорогие сердцу наших реформаторов Соединенные Штаты Америки, где частный сектор системы высшего образования играет очень важную роль: 62 из 156 университетов и 1493 из 1996 четырехгодичных колледжей — частные. В общей сложности **в частном секторе** США находится более **70%** университетов и четырехгодичных колледжей, хотя по числу студентов частный сектор значительно уступает государственному. В частных университетах обучается 766,5 тыс. студентов, т. е. 31,6%. В США нет общефедеральных законов в области образования. Это обязанность штатов. Возьмем один из них — Калифорнию.

В **плане стратегического развития** системы высшего образования штата Калифорния подчеркивается: «...**частные и независимые колледжи и университеты** нашего штата являются **важными и ценными компонентами системы высшего образования**. Эти колледжи и университеты присуждают ежегодно пятую часть степеней бакалавров, почти половину степеней доктора филосо-

фии (Ph. D) и 70% профессиональных степеней (медики, юристы и др.) штата. Частные исследовательские университеты являются важной составной частью интеллектуальной и экономической инфраструктуры штата, а их участие в программах сотрудничества с бизнесом и учреждениями общественного сектора важно для нашего общего будущего». Около четверти студентов четырехгодичных колледжей Калифорнии обучается в частных колледжах. Всего в Калифорнии более **60 аккредитованных частных колледжей и университетов**, включая Калифорнийский технологический институт, Стэнфордский университет и Клермонт-колледж, которые имеют мировую репутацию **лучших в мире** высших учебных заведений. Добавьте к ним Университет Южной Калифорнии, Йельский университет, Гарвардский, Принстонский, Корнельский, Колумбийский и другие университеты с мировой известностью, и станет ясно: если мыслить стратегически, этот факт нельзя игнорировать. Создание условий для развития негосударственного образования — вопрос сугубо стратегический.

Российское государство на начальном этапе реформ сделало для этого немало: создало предпосылки для возникновения этой организационно-правовой формы образования — саморегулируемого, самоуправляемого. Затем не позволило его удушить в пеленках. Но было допущено и немало ошибок, о которых я не стану говорить, но которые надо исправлять, и делать это срочно. Это уже вопрос не стратегии, а сегодняшнего дня.

Вступление России в ВТО — вопрос ближайшего будущего. Неизбежным шагом вслед за этим становится присоединение нашей страны к Договору о торговле услугами, в том числе, образовательными. Это откроет двери России для экспансии американского образования и вузов других стран. Глобализация образования из сферы теории перейдет на уровень повседневности. Умы и души молодых поколений России станут полностью доступны тем, кто давно жаждет этого, кто никогда не любил и не любит Россию. Это прямая угроза национальной безопасности. Пускать глобализацию в ее полном объеме в госвузы нельзя. Американцы не собираются делать этого. Но игнорировать глобализацию тоже невозможно. С той стороны основными субъектами глобализации будут выступать частные вузы. По логике вещей,

взаимодействовать, противостоять и конкурировать с ними должны бы также российские негосударственные вузы. Но в большинстве своем сегодня они находятся в чахоточном состоянии. Мы считаем, что необходимо объединение усилий госорганов управления образованием и образовательного сообщества негосударственного сектора в лице представителей его лучших вузов для выработки грамотной политики в этой области. Мы готовы к этому.

Ильинский И. М. Прошлое в Настоящем. М., 2011.

ОБ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПРИРОДЕ СОВРЕМЕННОГО ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Перспективы развития современного образования следует рассматривать в контексте многоуровневой международной интеграции, которая наблюдается с конца XX века. Отныне никакая, даже развитая, страна или группа таких стран не способны развиваться в закрытом состоянии. С этого времени стратегия «опоры исключительно на собственные силы» с неизбежностью ведет к стагнации.

Обществу будущего специалисты дают разные определения: постбуржуазное, посткапиталистическое, постпредпринимательское, пострыночное, постиндустриальное, постцивилизационное, постисторическое, информационное и др. Мне лично более понятна (в контексте либеральной тенденции) доктрина, подчеркивающая особую роль знаний и обозначающая нынешний социум как the knowledgeable, society knowledge society, в связи с чем современную экономику определяют как «знаниевую экономику», «экономику знаний».

Именно знания и образование в решающей степени определяют сегодня экономический потенциал страны, ее положение в мировом разделении труда и международной торговле. Об отраслях, производящих знание для непосредственных нужд экономики и производства (прикладная наука и образование), уже давно принято говорить как об «индустрии знаний», а с недавних пор образование рассматривают как отрасль экономики (в США она занимает пятое место среди других областей; в 1998 году образовательная «отрасль» принесла доход в 265 млрд долл. и обеспечила работой 4 млн человек [1]).

Во взглядах на образование высказывается множество точек зрения. Главное в этой ситуации — не допускать крайностей в суждениях, избавиться от устаревших стереотипов, высокомерного образовательного эгоцентризма, с одной стороны, от бездумного технократического подхода — с другой, и голого экономизма — с третьей. Необходима сбалансированность во взглядах, рационализм в оценке ситуации. Особенно это нужно при определении экономической природы образования.

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЭКОНОМИЧЕСКАЯ СУБСТАНЦИЯ

«Если не можешь дать денег, дай свободу!» — гласит один из принципов либерализма. Что и делают практически все государства мира, предоставляя вузам право привлекать деньги из разного рода внебюджетных источников, и прежде всего брать плату за обучение. Государственные вузы России с каждым годом пользуются этим правом все больше. Именно эти источники в решающей мере помогли им выжить в условиях резкого сокращения бюджетного финансирования; уже в 2000 году внебюджетные поступления в вузы составили более 50%, т. е. превысили бюджетные [2].

Источниками внебюджетных средств для госвузов являются плата за обучение, сдача в аренду основных фондов, оказание посреднических услуг, долевое участие в деятельности других учреждений, приобретение ценных бумаг и т. д. В структуре внебюджетных средств вузов доходы только от аренды составляют: у вузов — 34,2%, средних профессиональных заведений — 48%, профессиональных училищ — около 50%.

Уже эти простые соображения и цифры говорят о том, что посредством своей внебюджетной деятельности госвузы РФ прочно вплетены в систему **экономических отношений**. То обстоятельство, что их активность по привлечению дополнительных источников финансирования признается некоммерческой, а налоговое законодательство устанавливает систему льгот, позволяющую вузам не исполнять свои налоговые обязательства,

говорит лишь о том, что государство в поисках способов поддержки образования, компенсирующих его слабое бюджетное финансирование, просто закрывает глаза на смысл происходящего. Это меры политические. В существующей ситуации их можно понять и оправдать. Но какое отношение имеет это к научному пониманию того, что происходит на самом деле в экономике образования? Ведь внебюджетные средства — это доход вуза, которым можно распорядиться по-разному. Его можно полностью **реинвестировать** в образовательный процесс. А можно, уплатив с этого дохода соответствующий налог, превратить в **прибыль**, т. е. **капитализировать** — превратить в капитал и совершенно законно использовать уже на **любые** иные экономические проекты. И это не только содержание инфраструктуры вуза, но и какие угодно коммерческие и некоммерческие проекты. Чем и заняты многие вузы. Другое дело, что никто толком этот вопрос не изучал. Между тем вуз является реальным участником экономических **рыночных отношений и полноправным субъектом рынка**.

Одним словом, образование является экономической субстанцией. Осознанию этого мешают многие идеологические догмы и нежелание смотреть правде в глаза. Более того, в лексике работников российского образовательного сообщества не хватает адекватного экономического толкования многих категорий, понятий, терминов и соответственно понимания реальных процессов, происходящих в сфере образования, и особенно высшего.

Существующие трактовки имеют ограничительный характер. Так, понятие «производство» традиционно сводится только к производству материальному, а «товар» по привычке понимается только как материальная ценность. Можно назвать и другие недостатки экономической теории: противопоставление «товара» «услуге»; отнесение образования к «нерыночным» услугам; неприятие понятий «рынок образовательных услуг», «конкуренция»; узкое понимание образования как «общественного блага»; взгляд на высшее учебное заведение только как на «некоммерческую организацию» и т. п.

Между тем история человечества предстает перед нами вовсе не только историей материального производства, а *прежде всего*

историей идей и научных открытий, историей познания и образования человека, создающего новые орудия труда, средства производства и производственные отношения. Вспомним Маркса, предвещавшего, что со временем наука станет непосредственной производительной силой. Тут он не ошибся: это время настало.

«Производительные силы», «процесс производства» — это не только техника и технологии в «чистом» виде: это и знания, и «умения», и «навыки», без которых нет труда и трудового процесса. Но что такое знания, умения, навыки (ЗУН)? Это предмет образования, включающий в себя еще и воспитание личности. Познание, творчество, образование, образовательный процесс — это производственный процесс, процесс нематериального (духовного) производства.

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРОИЗВОДСТВЕННЫЙ ПРОЦЕСС

Сегодня никто не сомневается в том, что образование полезно для общества, что оно удовлетворяет его многообразные потребности. Но если это так, то это значит, что в ходе образовательного процесса создается потребительная стоимость, что как раз и означает «полезность вещи, ее способность удовлетворять какую-либо человеческую потребность».

В настоящее время для специалистов очевидно, что выводить науку, образование, культуру, здравоохранение за пределы общественного производства — это, конечно же, ошибка.

В этом смысле высшее учебное заведение можно представить как своего рода предприятие, а образовательный процесс — как своего рода производственный процесс, который длится определенное время и завершается выпуском уникальной социально-экономической продукции — специалистов для разных сфер общественной жизни. Причем полученное образование можно рассматривать в качестве средства производства, с помощью которого его обладатель в последующем обеспечит себе достойный уровень существования.

Поэтому если мы хотим понять экономическую природу образования, то должны от педагогической терминологии перейти к экономическому словарю и разобраться, в каком отношении друг к другу находится весь корпус понятий, описывающих и обслуживающих образовательное пространство.

ОБРАЗОВАНИЕ КАК УСЛУГА И ТОВАР

Согласно современным научным представлениям образовательный продукт является продуктом экономическим. Так, в Большом экономическом словаре «продукт экономический» определяется как «результат человеческого труда, хозяйственной деятельности, представленный в материально-вещественной форме (материальный продукт), в *духовной*, информационной форме (интеллектуальный продукт), либо в виде выполненных работ и *услуг*» [3, с. 776].

Здесь же отмечается, что «интеллектуальный продукт — результат духовной, мыслительной, интеллектуальной деятельности человека» [3, с. 774–775]. Образовательный процесс включает не только «изобретения, открытия, патенты, научные отчеты и доклады, проекты, описания технологий, литературные, музыкальные, художественные произведения, творения искусства», но также производство «человека образованного», «специалиста».

С известной долей условности можно сказать, что когда мы рассуждаем об экономике образования и об образовании как экономической субстанции, о студенте можно говорить как о продукции, находящейся в стадии производства, а о выпускнике — как о конечном продукте.

Более того, поскольку образовательно-производственный процесс, как и любое производство, предполагает использование рабочей силы, технических средств, материалов, энергии, различных услуг, т. е. денежные затраты, то произведенный продукт обладает **стоимостью**.

Еще одним камнем преткновения в понимании экономической природы образования является вопрос, можно ли считать обра-

зование «товаром». Может ли образование быть предметом купли-продажи? Вопрос, конечно, непростой. Ибо не всякий продукт становится товаром. Товаром является продукт производства, **предназначенный** для продажи. Многие полагают, что образование не может быть сферой купли-продажи, т. е. торговли (коммерции).

На мой взгляд, тут прежде всего работает привычное и дорогое сердцу советского человека правило, согласно которому государство, несмотря ни на что, хоть тресни, должно, не может не финансировать вузы по полной программе. Если бы это происходило именно так, то понятия «товар», «услуга», «рынок образовательных услуг» и т. п., конечно же, ни к чему. Обходились же без них 70 с лишним лет. Но сегодня-то мы находимся в совсем иной ситуации. Плата за образование — это реальность, явление массовое, более того, законное. Однако если есть тот, кто платит, то есть и тот, кому платят; у того и другого сыздавна есть имена — «покупатель (потребитель)» и «продавец (производитель)». Действие же, которое совершается между ними, также с давних пор называется «торговля», «сделка». И ни к чему лукавство, за которым кроется либо нежелание признать реальность в силу каких-то (идейных, политических и т. п.) обстоятельств, либо нечто в сущности своей корыстное, не обязательно — личное, к чему я еще вернусь.

Ситуацию понимания усложняет и действующее законодательство, которое, на мой взгляд, не вполне точно отражает как реальное, так и должное положение дел в этом вопросе.

Статья 11 Закона РФ «Об образовании» под названием «Негосударственные образовательные организации» гласит: «Негосударственные образовательные организации могут создаваться в организационно-правовых формах, предусмотренных гражданским законодательством Российской Федерации для **некоммерческих** организаций». В соответствии со ст. 120 ГК РФ, негосударственные вузы могут образовываться **только** в форме **учреждения без права извлечения коммерческой прибыли**. Эти положения трактуются многими слишком прямо и однозначно: коль вуз является некоммерческой организацией, то это значит, что торговля образовательными услугами невозможна,

а следовательно, не может быть и никакого рынка образовательных услуг.

Но вот факт: «объем платных услуг в системе образования РФ, оказанных населению в 2001 году», составил 55 993 000 000 руб [4, с. 55]. За прошедшие три года этот объем увеличился, думаю, раза в полтора.

В России 570 негосударственных вузов, в которых обучаются около миллиона студентов. Все услуги в них платные, осуществляются на договорных началах. Цены на обучение разные. Студенты выбирают вуз: одни — «по карману», другие идут учиться туда, где выше качество образования.

Но факт остается фактом: мы работаем по законам спроса и предложения, «мы выбираем, нас выбирают». Каждый ищет свою выгоду и не хочет прогадать. Что это такое в сути своей, если не торговая сделка?

Смущают слова «торговля», «сделка», «услуга», «производство», «производитель», «потребитель», «продавец», «покупатель»? Такие термины к сфере образования до недавнего времени, действительно, не применялись. Но ведь и вся общественная жизнь строилась на совершенно иных основаниях... Отвергать очевидное и неизбежное наивно.

Законы наши надо читать очень внимательно. В них много противоречий, неточностей. Есть нюансы, которые сразу не улавливаются, а, как известно, «бес в нюансах».

В соответствии со ст. 2 Федерального закона от 12 января 1996 года № 7-ФЗ (ред. 28 декабря 2002 года) «О некоммерческих организациях», которая основывается на положениях ст. 50 Гражданского кодекса РФ, некоммерческой является организация, не имеющая извлечение прибыли в качестве **основной** цели своей деятельности и **не распределяющая** полученную **прибыль** между участниками. Подчеркнем: выделение некоммерческой организации из ряда прочих юридических лиц возможно только при **одновременном наличии** у такой организации двух характеризующих ее признаков:

а) отсутствие цели извлечения прибыли в качестве **основной** цели деятельности;

б) отсутствие **права распределять** полученную от предпринимательской деятельности **прибыль** между участниками.

Важно понимать, что некоммерческими являются не только образовательные, но и другие виды организаций, **общая цель** которых заключается в достижении **общественных благ**. Примерный перечень общественных благ, ради достижения которых создаются некоммерческие организации, дается законом. Они обозначены как цели социальные, благотворительные, культурные, **образовательные**, научные, управленческие и т. д. При этом понятие «социальная цель» трактуется весьма широко, к примеру имеются в виду услуги, предоставляемые престарелым и инвалидам. Традиционное мышление не допускает мысли о том, что такого рода услуги могут быть объектом купли-продажи. В то же время известно, что в западных странах существуют многообразные платные социальные услуги в сфере здравоохранения, культуры и др. В этом же направлении в силу многих объективных причин движется и наше общество.

Другое дело, что в этих вопросах надо знать меру, учитывать реальное положение дел в экономике, платежеспособность населения. Сегодня основная масса российского населения живет в бедности и нищете. Это должно учитывать не только государство во всех аспектах своей внутренней политики и в законотворчестве, но и все хозяйствующие субъекты, если они мыслят себя действительно гражданами России и желают ей добра. В нынешней ситуации отечественный бизнес должен вполне сознавать свою **общую** ответственность за судьбы страны и отдавать себе отчет в том, что если безудержная погоня за максимальной прибылью будет и впредь оставаться единственной всепоглощающей страстью каждой отдельно взятой организации (фирмы, концерна, корпорации, банка и т. п.), то в конце концов своими несогласованными эгоистическими усилиями они выроют себе общую могилу. Современный российский капитализм должен умерить свои аппетиты, обрести человеческое лицо; современный российский либерализм, являющийся официально недекларируемой идеологией стратегического курса России, должен стать социальным. Таков политический и нравственный императив XXI века. «Социальный либерализм» — звучит парадоксально,

но вполне в духе нашего времени, наполненного парадоксами. На мой взгляд, только в этом выход из той ловушки, в которой находится ныне Россия.

Союз негосударственных вузов Москвы и Московской области, президентом которого я являюсь, уже около семи лет исповедует понятие «социальная цена». Ежегодно задолго до набора в московские вузы мы обсуждаем вопрос о приемлемой для населения плате за обучение и устанавливаем некую среднюю ее величину. Она является не законом, но ориентиром. Каждый вуз, исходя из своих интересов, сам решает вопрос о том, поднять ее или опустить. И это понятно: каждый выживает в одиночку, но и умирает тоже в одиночку. И все-таки, поскольку мы позиционируем наш союз как «объединение порядочных вузов», мы тем самым говорим внешнему миру, нашим будущим студентам: «Никто не собирается наживаться за ваш счет. Но мы хотим получить от вас те деньги, которые позволят дать вам качественное образование, а нам — получать приличную по нынешним временам зарплату, а также развивать вуз: студенты приходят и уходят, а нам в нем жить и учить новые поколения в улучшающихся, а не в ухудшающихся условиях».

Еще один нюанс. Образовательный продукт обладает не только стоимостью, но и **потребительной стоимостью**, т. е. способностью удовлетворять потребности не только личности, но и других людей. Иначе говоря, носит не индивидуальный (как у продукта), а общественный характер. Этот продукт нужен и полезен не только производителю продукта и самому индивиду — собственнику этого продукта, но и другим людям, всему обществу. И чем он полезней, необходимей, тем выше его потребительная стоимость.

Вопрос о том, что такое «услуга» вообще, российское общество решило — сегодня мы пользуемся услугами посредническими, рекламными, консультационными, аудиторскими, информационными, охранными и иными. И это не вызывает у нас отрицательных эмоций. Услуга — это работа, выполняемая на заказ по договору между потребителем и исполнителем (производителем) при соответствующей оплате.

Что же касается образования, культуры, здравоохранения и других услуг нематериального производства, то в этом вопросе

отечественная экономическая мысль пребывает в некоторой растерянности. Далеко не все специалисты распространяют на образование объективный **экономический закон стоимости**, который регулирует связи между товаропроизводителями, распределение и стимулирование общественного труда в условиях товарно-денежных отношений. Согласно этому закону, «производство и обмен товарами осуществляются на основе их стоимости, величина которой измеряется общественно необходимыми затратами труда, **уровнем спроса и предложения**».

Не учитывать этого наша экономическая мысль уже не может. Поэтому стали появляться работы по экономике образования, в которых понятия «товар», «услуги», «стоимость» трактуются все более современно. Например, в том же Большом экономическом словаре говорится, что существуют «**услуги нематериальные**, т. е. направленные на удовлетворение потребностей человека как индивидуума и как члена общества. К ним относятся потребности в образовании, медицине, средствах сообщения, информации, духовном развитии, культурном досуге, социальной защите, внешней и внутренней безопасности» [3, с. 1097]. Более того, вводятся понятия «услуги потребительские» — результаты деятельности, удовлетворяющие личные потребности населения, но не воплощающиеся в продуктах; «потребительские услуги могут быть материальными и **нематериальными**, рыночными и нерыночными» [3, с. 1097]; «**услуги в сфере образования** — услуги, оказываемые образовательными учреждениями в части их уставной **предпринимательской** деятельности независимо от их организационно-правовых форм: государственными, муниципальными, негосударственными (частными, общественными и религиозными)» [3, с. 1096].

Современная вузовская практика сделала актуальной проблему «общественного товара» (услуги), производство которого «**обеспечивается государством** при условии, что она приносит существенные выгоды обществу» [3, с. 1065]; «**услуги нерыночные** — услуги населению или для удовлетворения коллективных общественных потребностей, издержки которых возмещаются из государственного бюджета или благотворительных фондов. К таким услугам в значительной мере относится здравоохранение,

просвещение, культура, государственное управление и т. д.» [3, с. 1097]. Здесь мы сталкиваемся с широко распространенным в мире и прочно укоренившимся в массовом сознании представлением об образовании как **общественном благе**, которое должно быть доступно каждому, кто хочет и способен обучаться. Неслучайно право на образование (согласно международным документам и Конституции РФ) относится к одному из основополагающих прав человека, будучи сопредельным с правом на жизнь и труд, ибо через образование человек развивается и во многом благодаря ему становится человеком.

Вопреки такому пониманию государство финансирует образование все хуже. Тем не менее следует признать, что в действиях правительства есть своя логика, которую общество не хочет принять.

Начиная с античных времен, когда благо являлось «идейной» основой этики, смысл этого понятия постоянно изменялся по мере раскрепощения всех форм общественной жизни. Средневековая мысль о благе как божественном даре все более выхолащивалась. В Новое время, когда жизнь человека становилась все более свободной и он **по собственной воле** сам во все большей мере начинал определять свою судьбу, благо стало трактоваться как результат целеполагания. Начиная с XIX века место блага заняла **ценность**, которая, в отличие от блага как чего-то общепризнанного, означает нечто неотъемлемо **личное**.

Ценность (полезность, необходимость) образования как блага признавалась вначале церковью, а потом и государством, которые даровали это благо избранным, оплачивая их обучение и воспитание ради достижения своих далеко не бескорыстных целей. Профессиональное образование в России ввел Петр I, сознававший его важность для развития страны. Именно при нем образование стало оплачиваться государством, т. е. стало, по нынешним понятиям, «общественным благом». Однако поначалу общество не видело в нем смысла, выгоды, оно не имело **ценности**. Потом, когда образование стало одним из основных условий получения должностей на государственной службе, пришло и понимание важности образования, оно стало восприниматься именно как благо. Но, как известно, это благо распро-

странялось на малую часть общества, в основном на богатых и знатных.

Бесспорным и громаднейшим достижением социализма было то, что он превратил образование в общественное благо для всех. Государство с первых лет советской власти расходовало на нужды образования огромные средства, благодаря чему добилось выдающихся результатов в индустриализации, развитии вооружений, освоении космоса и т. п. Граждане СССР десятилетиями пользовались этим общественным благом как само собой разумеющимся. Инженеров и других специалистов становилось все больше, а ценность образования в глазах молодежи падала: зачем получать профессиональное, тем более высшее образование, если рабочий зарабатывает больше инженера и научного сотрудника? Многие пользовались образованием по инерции, из соображений престижности. Государство же продолжало поддерживать масштабы образования, прежде всего из идеологических соображений.

Как понимаются сегодня, в условиях рыночных отношений, «общественные блага»? В том же словаре читаем: «Блага общественные — товары и услуги, предоставляемые государством на нерыночной основе» [3, с. 83]. Итак, понятие блага прежнее. Реальная же ситуация за это время получила заметное развитие.

По сравнению с 1980/1981 учебным годом (СССР) численность приема студентов в вузы России к 2002/2003 учебному году выросла в 2,4 раза [4]. По сравнению с 1994/1995 учебным годом количество студентов в вузах РФ составило в 2002 году 5 млн 947 тыс. человек, т. е. также увеличилось более чем в 2,5 раза. При этом доходы государства, в полной собственности которого остались 4,1% из 3 млн 648 тыс. предприятий и организаций (оно практически полностью избавилось от нефтедобывающей и прочих высокодоходных отраслей промышленности), сократились в несколько раз. Совершенно очевидно, что нынешнее государство не в состоянии обеспечить бесплатное обучение всем желающим стать студентами. Образование перестало быть общественным благом для всех.

В этом смысле, мне кажется, мы не вернемся в прошлое уже никогда. Такого нет даже в социалистическом Китае: высшее обра-

зование и здесь является платным. Государство будет оплачивать обучение такого количества людей, которые, во-первых, необходимы ему самому для целей эффективного функционирования и выполнения своих главных задач, связанных прежде всего с обеспечением национальной безопасности страны; во-вторых, той части молодых людей, которые не только хотят учиться, но уже в школе доказали свои высокие способности. Для остальной (и, на мой взгляд, большей) части граждан получение высшего образования станет их личным вопросом, в решении которого государство должно помогать им, например кредитами на обучение.

Означает ли это, что государство должно отказаться от предоставления высшего образования вообще? Конечно, нет. Не имеет права. Сегодня это не столько вопрос этики, сколько политики.

Применительно к образованию товаром, на мой взгляд, являются не только образовательные услуги вуза, но и его выпускники-специалисты. В том смысле, что образованный человек, обладающий знаниями, навыками и умениями, которые и создают его потребительную стоимость, может предложить свои услуги для продажи, которые могут быть куплены тем, кто в них нуждается. Эти услуги и являются объектом купли-продажи, т. е. товаром. Покупается, разумеется, не человек, а его знания, способности, мастерство, талант. Так, как это происходит, например, в профессиональном спорте и т. п. «Не продается вдохновенье, но можно рукопись продать...»

При этом не суть важно, каким образом человек получил образование: бесплатно, за счет государства или за свои собственные деньги. От этого его образованность (знания, умения, навыки) не перестает быть товаром. Мы видим, как ныне выпускники российских госвузов (особенно математики, физики, химики, программисты), отучившись за счет госбюджета, устраиваются работать в частные фирмы или уезжают за границу, если у них есть такая возможность. Почему они уезжают — известно всем: там им во много (иногда в десятки и сотни) раз больше платят. Иначе говоря, они продают свои ЗУНы.

Ту же схему рассуждений можно применить относительно отдельного вуза и всей системы высшего профессионального образования. У населения существует потребность в образовательных

услугах, которую удовлетворяет специальная отрасль — система высшего образования. Продукция этой отрасли может быть проданной и купленной. И если в этой отрасли вращаются сотни миллиардов рублей (бюджет образования РФ ныне выше расходов на оборону), то это, само собой, затрагивает всю систему экономических отношений. В этом смысле, когда образованность экспортируется (чем занимаются уже многие страны), принося государству доход, образование справедливо можно назвать особой отраслью экономики.

Стоит еще раз подчеркнуть, что вуз торгует не людьми, а услугами, которые отчуждаются от вуза в тот момент и в той мере, когда обучаемый усвоил объем и качество знаний, навыков и умений, предлагаемых вузом. С этого момента полученная образовательная услуга в полном объеме становится собственностью — **«частным благом»**, **«индивидуальным благом»** человека-специалиста. Не вуз, а сам специалист выставляет свои знания, способности, умения и (если он есть) талант на торги на рынке труда, сам назначает себе цену («цена продавца»), по которой он хотел бы быть проданным, но может быть и не куплен. Вуз имеет от этого лишь косвенную выгоду: чем дороже стоят на рынке труда его выпускники, тем выше его престиж, тем выше может быть стоимость обучения. Все остальные выгоды присваивает себе носитель и владелец знаний, навыков и умений.

РЫНОК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

Советская экономика требовала планирования процессов подготовки и распределения кадров средней и высшей квалификации. Система образования готовила работников с учетом определенности их будущих профессий.

Все учебные программы, преподаватели и вузы прошлого исходили из допущений, свойственных системе с экономическим и политическим контролем из центра. Эти допущения включали: отсутствие безработицы; принятие уже на раннем этапе предсказуемых решений о профессии; жестко контролируемую возмож-

ность передвижения кадров с предприятия на предприятие, из города в город; принятие решений о зарплате из центра; социальные гарантии на жилье, медицинское обслуживание, пенсии и т. д.

В рыночной экономике такие гарантии отсутствуют. Профессиональное будущее индивидуума теперь является неопределенным. Учебные заведения должны готовить молодых людей к возможным многократным изменениям специальности, научить быстро усваивать новые навыки и выполнять различные функции. Важнейшими качествами работника считаются универсализм и способность быстро находить решения новых, нетривиальных задач в непредвиденных обстоятельствах. В «свободном обществе свободных людей» не государство, а **сам человек** лично отвечает за свою судьбу: учиться или не учиться, какую профессию и где получить, где и как найти работу.

Иными словами, рыночная экономика предполагает наличие **рынка рабочей силы**, а он, в свою очередь, существование **рынка образовательных услуг**. В этом смысле вопрос о том, быть или не быть рынку образовательных услуг в нынешней России, в принципе не подлежит обсуждению.

Как уже говорилось, образовательная услуга имеет стоимость. Но это значит, что услуга имеет **цену**, представляющую собой денежное выражение стоимости произведенной услуги.

В условиях, когда платные образовательные услуги стали нормой нашей жизни, мы не можем не говорить о **цене потребителя** этих услуг, т. е. той денежной сумме, которую он готов заплатить за нее; **о цене производства** — общей сумме затрат и издержек плюс доход вуза — производителя образовательной услуги, благодаря которому он может развиваться. Как и на любом рынке, покупатель хочет купить товар как можно дешевле, а производитель-продавец продать как можно дороже. Такова суть купли-продажи, которая после переговоров может завершиться или же нет заключением договора между потребителем и производителем.

Если речь идет о массе потребителей и массе производителей образовательных услуг, то возникают понятия «цена спроса» и «рынок покупателей», с одной стороны, «цена предложения» и «рынок производителей» такого рода услуг — с другой. Когда масса потребителей начинает взаимодействовать с массой про-

изводителей (при условии, что они действуют свободно), начинается процесс торговли, в ходе которого каждая из сторон преследует свой экономический интерес, складывается рынок образовательных услуг, постепенно устанавливается некая **средняя цена** на образовательную услугу, по которой (в зависимости от специальности) ее можно приобрести в конкретный период времени, — рыночная цена.

Следует заметить, что формирование цивилизованного рынка образовательных услуг в России затянулось. И это объяснимо. Лишь в 2003 году международное сообщество признало, что Россия — страна с рыночной экономикой. Полагать, будто можно сформировать совершенный рынок образовательных услуг в квазирыночной экономике, — это нелепость. Внедрение рынка в социальной сфере (в том числе в образовании) должно следовать за развитием рынка в экономике.

В этом смысле надо отдать должное ректорскому корпусу высшего образования, объединенному в Российском союзе ректоров, который в начале 90-х годов резко выступил против ускоренного и широкомасштабного экспериментирования по распространению рыночных механизмов в российском образовании.

Рынок в образовании, понимаемый как абсолютно свободная, совершенно неконтролируемая и неограниченная игра частных интересов, — вещь недопустимая. Образование, как говорилось, — **благо «смешанное»**, т. е. не только частное, но и общественное. Но общественная ценность образования имеет определяющее, главное значение. Негосударственное (в том числе частное) образование как новый феномен новой России возникло и развивается не взамен государственного, а как еще один род образования, ныне — как дополнение к уже известному роду.

Если образование будет следовать только за логикой развития рыночной экономики, то в ходе конкуренции образовательное поле будет разорвано на множество «делянок», утратит свои объединительные, репродуктивные, прогностические — спасительные для всего общества — функции. В этом смысле рыночная конкуренция по типу «победитель может быть лишь один», «побеждает сильнейший» и т. п. в сфере образования в полной мере нецелесообразна. Рыночные механизмы в сфере образования требуют вме-

шательства общества и (от его имени и в его интересах) государства.

В то же время, если исходить из положений, согласно которым «много знаний», «много науки», «много образования» не бывает (а это именно так); если иметь в виду, что мы живем в свободном обществе, где потребитель образовательных услуг сам вправе (и вынужден!) принимать решение о том, где и какой «образовательный товар» купить, то, вероятней всего (по крайней мере на данном этапе развития общества), следовало бы развивать такой рынок образовательных услуг, поощрять такую конкуренцию, в которой нет ни «победителей», ни «побежденных», т. е. банкротов в полном смысле этого слова со всеми вытекающими из этого обстоятельства последствиями для работников вузов и студентов.

Но это означает полное равенство между игроками (государственными и негосударственными вузами) такого рынка с точки зрения законодательной базы (единое правовое поле), в плане политической поддержки, содействия развитию материальной базы и т. п. Предполагается, что конкуренция идет за привлечение студентов, которые оплачивают свое обучение, т. е. в конечном счете за деньги, с неизбежной игрой (повышением/понижением) цен за образовательные услуги, за качество образования как главное условие привлекательности вуза.

Хочу заметить: конкурируют не две подсистемы единой системы российского образования (государственная и негосударственная), а каждый вуз в отдельности независимо от его организационно-правовой формы. В конечном счете в зависимости от более или менее умелого выбора стратегии и тактики, управления функционированием и развитием в ходе этой конкуренции среди вузов выявятся передовики, середняки и аутсайдеры. Однако в целом выиграет общество. Ибо каждый вуз будет жить лучше или хуже в зависимости от того, сумеет ли он оказывать наилучшие образовательные услуги с наименьшими затратами, т. е. работать самым эффективным из возможных способов.

В настоящий момент в системе российского государственного высшего профессионального образования сложилась, скажем так, довольно странная ситуация.

С одной стороны, госвузы имеют государственный заказ, финансируемый из федерального и местного бюджетов. В общей сложности госзаказ составляет сегодня 56% обучающихся в России студентов. В этой части госвузы являются собственно государственными, т. е. нерыночными, а их образовательная услуга — «чистым» общественным благом.

В то же время 44% общего количества студентов России (а по многим госвузам — от 70 до 80%) составляют студенты, оплачивающие образовательные услуги госвузов из собственного кармана. Эта услуга оказывается им на рыночной основе за оговоренную в двустороннем договоре плату и тоже является для заказчика не только ценностью, но и благом, однако — частным благом, которое он вправе использовать после завершения образования в целях **личной выгоды**. В этом смысле нынешние госвузы в среднем по стране являются **рыночными** учреждениями. При этом все студенты (и те, кто учится «бесплатно», за государственный счет, и те, кто платит за обучение, причем в 5–10 раз больше, чем выделяется денег на одного «бюджетника») сидят вместе в одних и тех же аудиториях, вместе слушают одних и тех же преподавателей, пользуются одним и тем же оборудованием. То есть получают образование одного и того же качества.

В зависимости от доли платных услуг (не по общему названию — «государственные») все госвузы являются государственно-рыночными, а многие — рыночно-государственными, т. е. будет справедливо назвать их квазигосударственными или, наоборот, квазирыночными.

В этой ситуации вопрос стоит так: является ли система государственных вузов как целое участником рынка образовательных услуг или нет? Если ответ на этот вопрос будет положительным, то разговоры о рынке образовательных услуг следует прекратить. Ибо в этом случае негосударственным вузам с их весьма ограниченными возможностями противостоит государственная система образования, которая неизмеримо превосходит по своим финансовым и имущественным возможностям всю их совокупность, не говоря уже об отдельно взятом вузе. Ко всему прочему, согласно п. «е» и «ж» ст. 71 Конституции РФ, в ведении государства находится установление политики в области социального развития,

т. е. и образовательной политики, а также «правовых основ единого рынка». Ни о каком «свободном рынке», ни о какой «свободной конкуренции» в этом случае говорить не приходится.

Думаю, что сегодня правомерно говорить о монополизации и недобросовестной конкуренции в сфере высшего образования. Ведь государственные и негосударственные образовательные заведения действуют в общем (едином) для всех них образовательном пространстве страны, удовлетворяют интересы и потребности одних и тех же граждан в области одних и тех же (образовательных) услуг. И должны поэтому иметь одинаковые правовые возможности.

Если государственные вузы собираются работать на нужды рыночной экономики на основе платных образовательных услуг, то они должны стать собственно рыночными структурами. Но для этого вуз должен быть полностью свободен в своем поведении на рынке образовательных услуг. Ясно, что государственный вуз не отвечает этим условиям: он во многом зависим от государства экономически, так как в качестве его учредителей выступает либо правительство, либо государственный орган; здания, сооружения и оборудование переданы ему в оперативное управление, он не является их собственником; повседневная деятельность госвуза во многом определяется постановлениями и инструкциями госорганов управления образованием, как федеральными, так и региональными.

И это естественно. К разряду высших приоритетов государства относятся внешняя и внутренняя безопасность страны и связанное с этим развитие соответствующих отраслей экономики, промышленности, производства, науки и ряд других задач. Их решение должно иметь соответствующее кадровое обеспечение. На подготовку кадров для собственных нужд государство и должно тратить бюджетные средства на бесплатное профессиональное образование. Потребность в кадрах для государственного сектора материального и нематериального производства нетрудно просчитать, в известном смысле здесь возможен плановый подход к выделению определенного количества вузов, которые будут работать исключительно на государственный заказ, выполнять этот план, вести обучение строго по государственному стандарту, получая

для этого от государства все необходимые средства в необходимом объеме.

В то же время негосударственные вузы по определению являются рыночными структурами, следуют законам рыночной экономики на основе связи «спрос–предложение». И если так действуют все вузы, в том числе государственные, то у каждого вуза есть поле для «игры», в которой выживают лучшие. Если же негосударственные вузы уже на стадии их возникновения ставят в заведомо худшие условия, понуждают действовать вопреки законам рынка, они никогда не смогут в полной мере развернуть свой потенциал как саморегулируемые, самофинансируемые, свободные организации. Ну, и кому это нужно в стране, которая строит «свободное общество свободных людей», «зрелое гражданское общество», декларирует полноту прав человека, незыблемость частной собственности, приверженность рыночной экономике и стремление интегрироваться в мировое сообщество?

Хочу заметить, что некоторые негосударственные вузы, наш в том числе, стараются стать элитными. Тут важно сказать о том, как понимать элитность, смысл которой не в том, что у нас будут учиться дети богатых и знатных людей, которые могут платить за обучение большие деньги. Это не исключается, но это совсем не главное. На мой взгляд, элитным можно назвать вуз, в котором критическую массу профессоров и преподавателей составляют **выдающиеся** (редкие) люди, которые, используя **уникальные** (редкие) образовательные технологии, обучают и воспитывают **одаренных** (редких) студентов, способных впоследствии работать на самых **высоких и высших** (редких) должностях в соответствующих своей специальности сферах или производить **высшего качества** (редкие) продукты **творчества**. Одним словом, элитным я назову **редкий вуз**, который готовит для **редкой**, а значит высокопрестижной и высокооплачиваемой, работы. Элитным я назову вуз, который дает **ценное** и потому **высоко ценимое в обществе образование**.

Я сказал «в обществе», а не на рынке, как только что утверждал выше, потому что в то же самое время убежден, что **высшее образование не может ориентироваться только на потребности**

рынка, т. е. частный, корыстный и краткосрочный интерес, но должно **также** оставаться общественным благом и служить стратегическим целям развития личности, общества и государства.

Высшее образование имеет высшую миссию развития общества, а не только его воспроизводства; оно выполняет две важнейшие функции — Стража и Светоча, смысл которых заключается в том, чтобы, используя сконцентрированные в этой сфере интеллектуальные ресурсы и присущую интеллектуалам **независимость** мышления, выявлять ситуации, когда попираются Истина и Справедливость, изучать тенденции и предвидеть последствия, которые затрагивают будущее, прежде всего те, которые угрожают ему.

Но что значит «ценное», «высоко ценимое в обществе» образование? Тут необходимо сделать небольшое теоретическое отступление экономического характера. Ценностью признается то, что полезно для благополучия человека. И чем больше пользы, тем более ценной признается услуга, в данном случае образовательная. Значит, первое, чего нужно добиваться, — это повышение **ценности** услуги, которую оказывает вуз. Прежде чем заявлять, что тот или иной вуз «элитный», т. е. редкий, уникальный, необходимо создать редкие, уникальные образовательные программы, т. е. **создать новую потребительскую ценность**. Никакой вуз не может с такого-то числа такого-то года объявить себя элитным, так же как никто не может присвоить ему это звание. Элитным можно **быть**, если у тебя есть славная история, как у некоторых российских вузов типа МГУ и других, или стать, приобретя эту историю. В любом случае, элитность как признак высшего качества вуза приобретается опять-таки исторически — во времени, через развитие.

Другое дело, что **за одни и те же промежутки времени различные объекты могут проходить в своем развитии неодинаковые «расстояния»**. Вот поэтому негосударственным вузам нужен рывок, прорыв, т. е. нужны серьезные цели и радикальные меры по их реализации, в свете которых нынешнее состояние следует оценить как **неудовлетворительное** и начать разговор о будущем этого сектора образования в категориях Совершенного, Прекрасного и Максимально Возможного.

ЛИТЕРАТУРА

1. Г а л а г а н А. И. Проблемы присоединения к Генеральному соглашению по торговле услугами (ГАТС) в сфере образования: анализ мировых тенденций // Известия МАИ ВШ. 2003. № 3.

2. Мониторинг экономики системы образования // Информационный бюллетень Министерства образования РФ. 2003. № 2.

3. Большой экономический словарь. М., 2002.

4. Образование в Российской Федерации. 2003: стат. сб. / Госкомстат России. М., 2003.

Высшее образование в России. 2004. № 9.

ВЫСТУПЛЕНИЕ

на заседании Экспертного совета Комитета по образованию
и науке Совета Федерации Российской Федерации,
9 июня 2010 года

Я внимательно прочитал весь текст законопроекта, потратив на это два выходных дня. Впечатлений много, как положительных, так и отрицательных. Позвольте высказать некоторые общие соображения и частные предложения по поводу проекта Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации».

1. Данный вариант законопроекта представляет серьезную основу для широкого публичного и неторопливого обсуждения в разных областях образования: со специалистами — учеными, директорами детских садов и школ, лицеев, колледжей, директорами НИИ, ректорами вузов и т. п. Данный вариант отличается в лучшую сторону от всего того, что приходилось читать прежде. Хотя сказать, что в целом он привносит в российское образование нечто принципиально новое (кроме уровневого образования, ЕГЭ, к которым я отношусь скептически), невозможно. Очевидна заданная тенденция к детальной регламентации образовательных отношений в образовательных организациях всех типов и видов, включая частные (что я считаю фундаментальной ошибкой), установление все более жесткого контроля и надзора. Свободы и автономии урезаются. Прибавки качества образованию такой подход не обещает. Зато породит новую волну организационной суеты, отнимет массу времени и сил от повседневного занятия образованием как таковым.

2. В тексте законопроекта, на мой взгляд, специалисты найдут немало принципиальных неточностей, которые недопустимы в такого рода документе.

Пример первый. В ст. 2 говорится, что «образование — это общественное и частное благо». Это, мягко говоря, преувеличение. Ибо, как отмечается в Большом экономическом словаре (1999. С. 83) «блага общественные — это товары и услуги, предоставляемые государством на нерыночных условиях», т. е. бесплатно. Ныне в России более 70% студентов оплачивают свое образование.

Пример второй. В той же статье образование определяется как «**целе**направленный процесс воспитания и обучения», но само воспитание понимается как «систематический процесс», цели которого скрыты в тумане «общечеловеческих, социокультурных ценностей и принятыми в обществе правилами и нормами».

Причины неточностей в формулировках понятны, и не станем о них говорить. По моей просьбе наш Институт фундаментальных и прикладных исследований осуществил Экспертный опрос 90 специалистов по этим и другим вопросам. Прилагаю материалы, в которых излагаются их точки зрения.

Несколько частных замечаний.

1. В ст. 84 говорится, что результаты **профессионально**-общественной аккредитации (объединение работодателей) «*рассматриваются* в рамках государственной аккредитации при проведении аккредитационной экспертизы». И это правильно. Однако в ст. 85 отмечается, что сведения об**общественной** аккредитации «могут представляться в составе документов, представляемых для проведения государственной аккредитации в соответствующий аккредитационный орган». Тем самым значение мнения профессионального сообщества существенно преумаляется, сводится на нет, что совершенно неправильно.

2. В п. 2 ст. 109 говорится, что государственная (итоговая) аттестация обучающихся... проводится в форме ЕГЭ или в форме государственного выпускного экзамена. В дальнейшем ЕГЭ посвящена специальная статья 110 на трех страницах, в которой говорится, что ЕГЭ «представляет собой форму объективной оценки достижения обучающихся», а о государственном выпускном экзамене больше ни слова. Авторы абсолютизируют ЕГЭ и это, на мой взгляд, ошибка. Закреплять ЕГЭ в законе в таком виде, думаю, не следует.

3. Разработчики законопроекта лишь три-четыре раза ненароком употребляют слова из рыночного лексикона: «работодатель», «недопустимость монополизации и недобросовестной конкуренции», «российский и мировой рынок образовательных услуг» (п. 7 ст. 87). И всё.

Между тем, на мой взгляд, в законе необходима специальная статья «Российский и мировой рынок образовательных услуг» (название условное), в которой определить, что это такое — рынок образовательных услуг и все связанные с ним термины, понятия, принципы и правила (платные образовательные услуги, предпринимательство в сфере образования, частные образовательные организации, свободная конкуренция, недопустимость недобросовестной конкуренции и монополизация в сфере образования, механизм противодействия ей и т. д.).

Закон должен закреплять уже сложившиеся в обществе отношения в сфере образования, регулировать, но не подавлять их. Более того, он должен открывать простор тем формам образования, которые не менее эффективны, чем существующие, и могут стать еще более эффективными.

Говорю это к тому, что, например, наряду с бесплатным образованием платное профессиональное, особенно высшее, образование в России давно стало реальным фактом. Рынок давно присутствует в образовательных отношениях, в сфере образования давно действует закон товарно-денежных отношений. Нравится это кому-то или нет, другое дело. Но реальность состоит в том, что образовательные отношения являются **смешанными**: рыночными и нерыночными; для части людей образование благо, для многих платная услуга. Не замечать и отрицать эту реальность далее нельзя, ее надо признать, а значит, в полной форме отразить в повседневной образовательной политике и **закрепить в федеральном законе**.

Данный законопроект действует, я бы сказал, в противоположном направлении. Государственное образование, вроде бы, укрепляется: создаются федеральные и национальные исследовательские университеты, выделяются 39 ведущих, два университета получили вообще особый статус. Что из всей этой затеи выйдет, на мой взгляд, с полной уверенностью сказать не может никто.

В эту группу входит около 60 вузов. А что будет с остальными пятью сотнями?

Несомненно, во всей этой работе есть позитивный замысел, созидательный момент. Но как бы не оказаться снова в объятьях мечты «о светлом будущем», не очароваться ожиданием чуда. Но совершенно очевидно и то, что масштаб разрушительной работы, которая неизбежна при любых крупных трансформациях, будет иметь серьезные социальные последствия, потрясет общество. Пока обо всем этом — ни слова. Посмотришь телевизор, почитаешь газеты — можно подумать, что как и в не столь далекие времена все делается «во имя человека, во благо человека». Только с человеком этим никто не разговаривает, не советуется: он-то, человек этот, хочет, чтобы все было именно так, как задумали безвестные ему реформаторы?..

Скажу о том, что мне ближе всего: о проблемах негосударственного, а теперь, согласно данному проекту ФЗ, «частных» образовательных организаций и прежде всего — высшего образования. Их специфика, кажется, всем понятна, но отражена в проекте слабо, либо вообще не отмечена. А без ее учета такого рода вузы просто-напросто не могут нормально функционировать и развиваться. Это касается прежде всего вопросов структуры управления и коллегиальных органов, порядка замещения и полномочий руководителей образовательной организации, распоряжения собственностью, имуществом.

Мы еще будем обсуждать законопроект на заседании президиума Союза негосударственных вузов Москвы и Московской области, после чего внесем официальные предложения в органы власти.

Но уже сейчас хочу сказать о том, что в п. 2 ст. 91 «Имущество образовательных организаций» следует внести дополнения следующего содержания: «Частная образовательная организация вправе предоставлять и получать во владение и (или) пользование (аренду) движимое и недвижимое имущество на возмездной и безвозмездной основе согласно своему уставу».

Дополнение к ст. 136 в завершение п. 17: «Структуру управления, в том числе коллегиальных органов, порядок замещения и полномочия ректора и президента в частных образовательных ор-

ганизациях высшего образования определяют и закрепляют в уставах их учредители в соответствии с п. 9 ст 54 настоящего Федерального закона».

Правка в ст. 136 ФЗ (выделена жирным курсивом):

«14. Должность президента федерального университета учреждается при создании федерального университета и закрепляется в его уставе.

В государственной или муниципальной образовательной организации высшего образования по решению ее ученого совета, согласованному с учредителем образовательной организации высшего образования, может учреждаться должность президента образовательной организации высшего образования. При этом в устав образовательной организации высшего образования в установленном порядке вносятся соответствующие изменения.

Лицо, замещающее должность президента образовательной организации высшего образования, как правило, должно иметь опыт работы в должности ректора.

Совмещение должностей ректора и президента ***в государственной или муниципальной*** образовательной организации высшего образования не допускается.

15. Порядок избрания президента ***государственной или муниципальной*** образовательной организации высшего образования и его полномочия определяются законодательством Российской Федерации.

Кандидатура президента государственного или муниципального образовательного учреждения высшего образования представляется в ученый совет учредителем этого учреждения высшего образования.

Президент ***государственной или муниципальной*** образовательной организации высшего образования избирается на заседании ученого совета тайным голосованием простым большинством голосов на срок до пяти лет.

После избрания президента образовательной организации высшего образования между ним и учредителем образовательной организации высшего образования заключается трудовой договор на срок, не превышающий 5 лет.

Прекращение трудового договора, заключенного с президентом образовательной организации высшего образования, осуществляется по основаниям, установленным трудовым законодательством Российской Федерации, в том числе по основаниям прекращения трудового договора с руководителем организации.

16. Президент ***государственной или муниципальной*** образовательной организации высшего образования по согласованию с его ректором осуществляет следующие полномочия (далее по тексту)».

И последнее. В новом ФЗ необходимо оставить пункт ныне действующего Закона «Об образовании», согласно которому типовые Положения государственных органов управления образованием, касающиеся вопросов управления, хозяйственно-финансовой деятельности (за исключением образовательной, научной и воспитательной) **носят примерный характер**.

http://www.ilinskiy.ru/publications/stat/lawsf-100609.php

ОБРАЗОВАНИЕ В ЦЕЛЯХ ОГЛУПЛЕНИЯ

Заголовок моей статьи вызовет у многих, мягко говоря, недоумение: по общепринятым представлениям образование имеет прямо противоположное назначение — дать человеку благоразумие, умение действовать лучшим образом в любых житейских ситуациях, стать успешным, богатым, счастливым.

Но не спешите недоумевать. Во все времена были люди, видевшие в образовании не только великое благо. Вот что говорил некогда об образовании, например, широко известный и в нынешнем мире французский кардинал А. Ришелье: «Точно так же, как безобразным стало бы человеческое тело, снабженное глазами на всех его частях, так и государство обезобразилось бы, если б все жители стали образованны, ибо вместо послушания они преисполнились бы гордостью и тщеславием... Всеобщее образование привело бы к тому, что число сеющих сомнения намного превысило бы число способных их развеять...» (Ришелье, 2008).

Это слова одного из самых ярких политических деятелей Франции — коварного кардинала, служителя Церкви, призванной от имени Бога управлять людьми. Послушание, покорность, терпимость, смирение, самоотречение, фанатизм, идолопоклонство, отчаяние и страх, удерживающие пришибленного жизнью человека от возмущения и восстания, — вот что больше всего волновало просвещенного кардинала. Чтоб светить, нужна темнота.

А светская власть, а богатеи — разве они мыслят иначе? Разве им проще управлять народом умным, образованным?

Любое общество имеет свою идеологию, как бы оно ни открещивалось от этого понятия. Идеология, в сущности, та же религия, так же призвана охранять богатство и власть, быть инструментом управления людьми. Вот либерализм — это, конечно же, идеология, а для рыночных фундаменталистов — религия со своими земными богами, своей Библией и своими догмами.

О да! Мы живем в век космоса, век атома, век компьютера, Интернета, мобильной связи... Постиндустриальное, информационное общество, демократия, права и свободы человека... Образование через всю жизнь... Все так: движение человечества по пути прогресса не остановить, а значит, необходимо развивать и образование. Но как управлять уже многомиллиардной и все растущей массой человеческих особей, чтобы она не утратила «послушание», о котором так сокрушался кардинал Ришелье? Этот вопрос с веками никуда не исчез, напротив, невероятно обострился.

Тут и возникает мысль: «А не превратить ли само образование в узду для управления людьми?» Ведь «образовывать» — значит превращать «нечто» во «что-то» определенное. Задача только в том, чтобы внятно означить эту «определенность» в ее разных ипостасях: сколько должно быть в человеке ума, сколько и каких знаний, сколько и каких добродетелей (если они, конечно, нужны вообще). И главное! — чтобы все было в меру, «ничего слишком», как говорили древние. Это — для управляемой массы, для «специалистов» и «ремесленников», для «солдат» (в широком смысле слова офицеры и даже генералы — тоже «солдаты»), которые не должны испытывать мук сомнений, ибо их задача — не сомневаться, не думать, а выполнять Приказы.

Другое дело — наследники тех, кто властвует и управляет: тут знания необходимы, здесь и среднее образование должно быть «высшим», а высшее — сверх того, «супер». Ибо управление даже теми, кто не рвется к власти и славе, а хочет только «хлеба и зрелищ», — дело сложное, занятие жестокое.

Конечно, людей, которые мыслят таким образом, ныне, как и в стародавние времена, совсем-совсем немного (я, боже упаси, не из их числа!), но именно от их взгляда на образование зависят его масштаб, развитие и содержание...

Прошло девять лет XXI столетия. За эти годы образование в мире существенно изменилось по содержанию, но особенно по формам и методам, технологиям передачи знания. Образование ныне другое. Это несомненно.

Но вот вопрос: стало ли образование лучше? Изменился ли и стал ли хоть малость лучше человек — умнее, добрее, честнее, свободнее, одним словом, более духовным, более нравственным? Возросла ли его способность лучше разбираться в окружающем мире, в людях и человеческих отношениях, в самом себе? Стало ли общество, которое образует образуемый человек, более гуманным, миролюбивым? Приблизились ли мы к пониманию того, что все чудеса научно-технического прогресса и высоких технологий — ничто в сравнении с чудом, какое представляет собой обыкновенный человек? Что живет человек на этом свете не во имя покорения пространства и времени, а для того чтобы быть счастливым, стать и оставаться человеком?

На все эти и подобные вопросы я отвечаю категоричным нет. Мир, а значит, и многие люди, его творящие и живущие в нем, стали еще более агрессивными, жесткими и жестокими, прагматичными и циничными. Система духовных и нравственных ценностей на наших глазах претерпела огромные трансформации и продолжает деградировать. Жизнь человека обессмысливается. А там, где нет смысла, не может быть и морали. Вырастает новый тип населения, готового довольствоваться эрзацами свободы и демократии, людей трусливых и доверчивых, бесконечно терпеливых к насилию, ко все новым экономическим кризисам, национальным конфликтам и региональным войнам, терроризму и пиратству, ко все новым бедам, угрозам и опасностям, которые посыпались словно из ящика Пандоры. Люди так привыкли к бесконечным напастям, что стали принимать их за неизбежность, за норму бытия.

Мы ругаем Министерство образования, Рособрнадзор, правительство за то, что задерживают выход нового поколения стандартов ВПО, сокращают финансирование, количество вузов и бюджетных мест, тотально внедряют ЕГЭ и тестирование, вводят новые правила приема в вузы, то и дело изменяют их. Мы видим во всем этом элементарный беспорядок как следствие непрофессионализма, бюрократии. Но разве дело только в этом?

ЧТО ЖЕ ПРОИСХОДИТ?

XX век прошел под знаком сначала идеи мирового господства коммунизма, затем — нового мирового порядка по национал-социалистическому (фашистскому) образцу. В 1941 году о необходимости установления нового мирового порядка заявили США, имея в виду, что будут существовать три континентальные системы: Соединенные Штаты Европы, Азиатская система и Панамериканский союз с общими для каждой системы вооруженными силами, исключающими наличие национальных армий. После Второй мировой войны более 50 лет шла холодная война между двумя сверхдержавами — США и Советским Союзом. После развала СССР путь к мировому господству для США оказался свободен...

Со второй половины XX века и поныне мировое развитие определяет Процесс, именуемый глобализацией, которому искусственно придано огромное ускорение. Крайне важно понимать: глобализация — не естественный, не стихийно-объективный процесс сближения стран, народов и наций, а целенаправленный и сознательно управляемый процесс, за которым стоят могущественные и беспощадные организации и люди, имеющие свой взгляд на то, как должен быть устроен мир, какими должны быть человек, система его ценностей и сама жизнь. Страдания человека и целых народов, гибель миллионов людей не трогают их, поскольку речь идет о сохранении власти, богатств и привилегированного образа жизни. Цель ускоренной глобализации — создание единого глобального рынка, управляемого из единого центра, с единой финансовой системой и легко управляемым населением, жизненные потребности которого ограничивались бы в основном (а может, только) материальными ценностями и простыми запросами: работать, покупать, размножаться, спать.

Множество людей, как это ни парадоксально, приветствуют идею нового мирового порядка: им надоели хаос, терроризм, наркомания, порнография, детская преступность, кража людей, пиратство, бедность и нищета целых стран, конфликты и войны. «Кто-то должен навести порядок, гарантировать безопасность, организовать общество гармонии, — говорят они. — США берутся за

это? Ну и отлично!» Есть, конечно, и такие, кто не согласен, но с вершин власти мы слышим: «Все идет как надо! Реформы... Модернизация... Инновации... Оптимизация... Победим коррупцию! Построим „умную экономику“! Будем вести „умную“ внешнюю политику! Создадим „юную нацию“! Сформируем нового человека! Добьемся высочайшего качества образования!.. Мы добьемся!.. Добьемся!.. Добьемся!..» На страницах газет и журналов одни и те же имена, на экране телевизора одни и те же лица, в радиоэфире одни и те же до тошноты надоевшие голоса. Одни и те же тусклые и плоские мысли, казенные слова — и ни одной огненной идеи. Министры, аналитики, журналисты, артисты, ректоры, директора... Они без устали говорят, говорят... Говорят месяц за месяцем, год за годом. Глаза горят, полны бешеным упрямством: «Все будет так, как мы говорим!» Их много. Они в атаке. «И ни един не повернулся вспять».

Признаться, бывают мгновения, когда приходит мысль: «А может, ты не понимаешь чего-то главного?» Ведь складно говорят! К тому ж — при власти и деньгах, высоких званиях. Взять фракцию «Единая Россия» в Государственной думе — триста депутатов: академики, доктора наук, трех- и четырехзвездные генералы, лауреаты всяческих премий... Мысль, Честь и Совесть (МЧС) российского народа! И голос поэта Маяковского громом из поднебесья: «Кто там шагает правой? Левой! Левой! Левой!»

Но чем настойчивее и последовательнее «они» делают свое Дело (реформируют, модернизируют), тем неотступнее мысль, что все-таки мы и в самом деле очень многого не знаем, а потому и не понимаем того главного, что определяет ход действий и событий. В том числе и маниакальное упорство этих людей. Мы не знаем того, что не положено знать никому, кроме узкого круга посвященных, в который не входят и те, с кем мы спорим, кого пытаемся переубедить. Бессмысленно! Они — «солдаты», они тоже не должны знать и понимать Замысел, они выполняют Приказ.

Им, как и нам, дано видеть только некоторые результаты деятельности, о которых рассказывают президенты и премьер-министры стран, их министры, банкиры и бизнесмены, телеведущие.

Кризис почти победили. Социальные программы выполняются. Инфляцию снизили. Террористов вот-вот прикончим...

Многое из того, что сообщают СМИ, народ не устраивает, он разочарован. Но кто сказал, что власть и бизнес должны испытывать те же чувства, что и население? «Элита» — это не народ. У «элиты» совсем другие интересы, а значит, замыслы и планы, о которых можно гадать, но знать которые народу не положено: «Секретно», «Сов. секретно». Вероятней всего, именно эта часть планов успешно претворяется. И в этом смысле все действительно «идет как надо». И не «народное» это дело — рассуждать о том, нужно создавать Стабилизационный фонд или нет; где хранить деньги этого фонда — в банках США или в России; давать бешеные кредиты банкам в период кризиса или не давать. И уж тем более не наше дело знать, кто и сколько «наваривает» на этих и подобных операциях. Еще раз: «обществу» позволительно знать о некоторых результатах публично озвученных задач, но не о тайной части замыслов и причинах происходящего.

«В политике ничего никогда не происходит случайно. Если что-то случается, то это значит, что кто-то так спланировал». Эти слова принадлежат президенту США Ф.-Д. Рузвельту. Этот умный человек знал, что говорил.

В самом деле, разве развал СССР — случайность? Нет. Теперь это ясно всякому здравомыслящему.

Бомбежка Белграда, расчленение Югославии, создание «независимого» Косово — случайность? Нет.

Война в Ираке, казнь Саддама Хусейна — случайность? Нет.

Война в Афганистане — случайность? Нет.

Цепь «цветных революций» на Украине, в Грузии, Киргизии — случайность? Нет.

Расширение НАТО на Восток — случайность? Нет.

Убежден, что в ближайшие десятилетия мир будет потрясен множеством новых локальных и региональных вооруженных конфликтов и войн. Более того, никто из серьезных футурологов не исключает возможность еще одной мировой войны. И это не «страшилки», а реальный взгляд на Происходящее. С помощью таких международных «инструментов», как НАТО, Всемирный банк, Международный валютный фонд, Всемирная торговая ор-

ганизация, в мире идет смертельная борьба за выживание — за географические и геополитические пространства, сырьевые и энергетические ресурсы; борьба за уничтожение национальных государств и создание основ постнациональной эпохи, когда не будет стран и наций, а будут только регионы и континенты, глобальный рынок, по сути, единая экономика, универсальная религия, универсальные (так называемые общечеловеческие) ценности, которые невозможно установить, если не захватить еще одно пространство — образовательное. Пространство, в котором производится самый ценный продукт — человек как источник всего сущего в социальной жизни. Тот, кто хочет управлять миром при новом порядке, должен установить железный контроль за системой образования, подчинить цели, задачи и содержание образования целям и задачам этого Порядка. Создание единого мирового образовательного пространства — быть может, главная цель глобализации.

При этом под «образованием» в данном случае следует понимать не только деятельность образовательных заведений с их учебными программами и стандартами, но также семью, СМИ, армию, одним словом, среду обитания, окружающую современного человека. Каковы условия жизни, каково общество — таков и человек. Однако какой быть нашей жизни и обществу, зависит не от самой жизни и общества, а от тех, кто их прогнозирует, планирует и конструирует. Стихийность и случайность, которые когда-то были основой истории, присутствуют в ней и в наш век, но все более сокращаются.

Если мыслить по такой логике, то намного понятней становится все происходившее в российском образовании прежде и происходящее ныне под флагом реформ и модернизации, борьбы за качество. Здесь также были Замысел и План, а в них — часть, открытая для всех, и часть, неведомая нам до сих пор.

Надо сказать, что система бывшего советского образования довольно долго сопротивлялась разрушению. Первой сдалась средняя школа. Через несколько лет в вузы хлынул поток оглупленной молодежи, не знающей отечественной истории, русского языка, математики, но уже неплохо лопочущей на английском, да и думающей «в ущерб интересам России» и в пользу Запада.

ЭТИ СТРАННЫЕ «РОССИЙСКИЕ» РЕФОРМЫ...

Ничего удивительного в этом нет, если доподлинно знать, как проходили реформы российского образования по крайней мере первые 10–12 лет. Нет ничего удивительного и в том, что в ноябре 2009 года президент РФ Д. А. Медведев в своем Послании Федеральному Собранию РФ вновь заявил о необходимости модернизации российского образования.

В начале 90-х годов XX века происходившие в отечественной системе образования перемены именовали «реформами». Потом вдруг решили, что это не реформы, а «модернизация». Произошло это в 1999 году с приходом на должность министра образования В. М. Филиппова (уже пятого после своих предшественников — Днепрова, Ткаченко, Кинелева, Тихонова).

Завязалась упорная борьба за внедрение Единого государственного экзамена (ЕГЭ) и образовательного «ваучера» — государственного именного финансового обязательства (ГИФО); начались споры по поводу присоединения России к Болонскому процессу, о переходе на 12-летнее обучение в школе. Идеи, разного рода законопроекты и поправки к уже существовавшим законам, проекты доктрин, образовательных кодексов то и дело совершенно неожиданно вбрасывались в СМИ неведомо кем, без подписей авторов. Еще чаще доходили слухи о том, что «кто-то» «где-то» готовит «что-то» важное, революционное... И все, кто был обеспокоен судьбами образования, испытывали очередной стресс, кидались разыскивать это «что-то» и в очередной раз находили «его»! Всякий раз это были не слухи, а сознательно организованные утечки информации. И всегда это было действительно нечто важное, угрожавшее существовавшему порядку, но, как правило, несуразное.

Как президент Национального союза негосударственных вузов и Союза негосударственных вузов Москвы и Московской области, ректор крупного негосударственного университета, я участвовал во многих важных совещаниях, проводившихся Министерством образования, на которых обсуждались эти идеи и проекты. Были среди них, несомненно, и стоящие, действительно нужные, не-

обходимые. Прежде всего это касалось образовательных технологий — компьютеризации, Интернета, дистанционного обучения и т. п. Это правда.

С высот власти все чаще, громче и жестче звучало: «Качество! Качество! Качество!» Я видел (и наблюдаю до сих пор), что многие работники министерства и других образовательных ведомств буквально валятся с ног от усталости в своем стремлении «реформировать» и «модернизировать» образование, победить проклятую коррупцию, но коррупция росла и растет, а образование, начиная со школы, обедняется и примитивизируется.

На мой взгляд, параллельно (даже в первую очередь) перемены должны были бы происходить в понимании предмета (чему учить?), в содержании образования (что и сколько надо знать сегодня?), в методах развития творческого мышления, способности к самообразованию, и все в таком роде. Я полагал (и убежден в своей правоте поныне), что главное для человека, которому жить в условиях сумасшедших перемен и скоростей XXI века, — это не только ремесло, специальность, которые позволяют ему кормиться самому и кормить свою семью, но также овладение тем кругом достоверных традиционных и новых знаний, без которых он не сумеет объяснить себе и понять, что же происходит на его глазах в окружающем мире, а значит, не сможет почувствовать себя свободным человеком, отдающим себе отчет в том, зачем живет, как надо жить, каким надо быть, чтобы действовать сознательно и сознавать свое человеческое достоинство.

По этому поводу я написал десятки статей, опубликовал несколько книг, в 2002 году издал монографию «Образовательная революция», в которой, в частности, очертил круг этих необходимых знаний.

Одним словом, происходившие в образовании перемены не устраивали меня: я видел следствия, но не знал породивших их причин; я видел результаты, но мне не известны были цели и те, кто их ставил. Я старался докопаться до сути.

В конце 90-х годов наш вуз и я лично тесно сотрудничали с ЮНЕСКО и его Генеральным директором Федерико Майором, а также с Бюро ЮНЕСКО в России. Благодаря этим связям у меня в руках оказались два первых доклада — за 1994 и 1995 год

с одинаковым названием «Россия: образование в переходный период», подготовленные сотрудниками и консультантами Всемирного банка при поддержке Фонда Сороса, правительств Великобритании, Финляндии, Франции, Японии и Нидерландов; а также доклад № 18666-RU «Обновление образования в России (региональный уровень)» за июль 1999 года, содержащий материалы по Саратовской, Самарской и Новгородской областям. Там я обнаружил много любопытного, пролившего свет на происходившее в российском образовании.

Вот первый объемистый доклад Всемирного банка № 13638-RUS от 22 ноября 1994 года с грифом «Конфиденциально. Документ Всемирного банка. Только для служебного пользования» с предупреждением: «Настоящий документ имеет ограниченное распространение и может быть использован получателем только при исполнении официальных обязанностей. Во всех других случаях его содержание не может быть раскрыто без разрешения Всемирного банка». Доклад написан 29 безвестными мне и миру сотрудниками и консультантами Всемирного банка (из которых только пятеро с русскими фамилиями) под руководством некоего Стивена П. Хайнемана. Главная проблема реформы российского образования, на взгляд разработчиков доклада, состояла в том, чтобы так «реструктуризировать эту добившуюся больших достижений в прошлом систему... чтобы она могла удовлетворить новые потребности непланового рынка и открытого общества».

По ходу изложения текста авторы доклада делали знаменательные комплименты: «Система образования России характеризуется многими достижениями: начальное образование доступно всем детям; трудоспособное население грамотно; юноши и девушки имеют равное представительство среди студентов вузов; международное сопоставление академических достижений России в их совокупности продолжает свидетельствовать... о более высоком уровне знаний в естественных науках и математике, чем во многих странах Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР)» (Доклад Всемирного банка, 1994: I). «В бывшем Советском Союзе существовали великолепные учебные программы по естественным наукам и математике» (Там же: 29).

Авторы доклада высказали немало рекомендаций руководству России, некоторые из которых я назову. Были среди них и вполне разумные, например «переподчинить ведомственные вузы Министерству образования», поскольку к тому моменту многие министерства и ведомства, которым прежде всего подчинялись эти вузы, были закрыты, их не существовало.

Однако большинство рекомендаций, взятых в сумме, означали кардинальную ломку, лучше сказать, уничтожение прежней системы отечественного образования.

Вот некоторые из этих рекомендаций:

— закрыть педагогические институты и привлекать учителей из числа выпускников университетов;

— закрыть профессиональные училища, которые не могут провести структурную перестройку (Там же: 49);

— установить «минимальные стандарты гражданственности», которые сводились авторами доклада (буквально!) к «способности правильного чтения карт, объяснению на иностранном языке, правильному заполнению налоговых деклараций»; кроме того, по мнению авторов, к этим стандартам «можно было отнести любовь к российскому искусству и литературе, а также терпимость к другим социальным группам» (Там же: 51);

— ввести «подушевое финансирование школ, исходя из уровня расходов на одного ученика» (Там же: 57);

— не повышать долю расходов на высшее или среднее профессионально-техническое образование в общем объеме ВВП, если они до этого не будут серьезно реструктуризированы (Там же: 58);

— передать ответственность за выбор учебных материалов из министерства самим школам (Там же: 74).

Авторы доклада высказали также мнение о «несправедливости и неэффективности экзаменационной системы» (Там же: 41).

Вполне вероятно, что читатель, не посвященный в своеобразие дипломатического языка, не найдет в некоторых приведенных мною выдержках ничего особо предосудительного, тем более угрожающего российскому образованию. Но дипломатический документ — это своего рода шифровка, прочитать и до конца понять смысл которой могут только люди, владеющие кодом. За моими плечами три года обучения в Дипломатической академии Мини-

стерства иностранных дел СССР (1974–1977), где нас учили составлять и читать дипломатические тексты, а также опыт участия в написании двух докладов Генеральному директору Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО) (1981), руководство подготовкой доклада Генеральному секретарю ООН «Молодежь мира: глобальная ситуация и перспективы до 2000 года» (1991). Мне понятен не только текст, но и подтекст сказанного в докладе Всемирного банка, а во многом и дух невысказанных мыслей его авторов.

В сущности, руководству России предлагалась стратегия «реформирования» советской системы образования, на тот момент все еще одной из лучших в мире, которая могла быть осуществлена только через ее разрушение, и никак иначе.

Мне скажут: «Но ведь это всего лишь рекомендации! Власти России могли поблагодарить Всемирный банк за советы и делать то, что сами считали нужным». Увы.

В начале 90-х годов XX века экономика России была разгромлена, практически уже не функционировала; страна находилась в полной экономической и финансовой зависимости от Запада, в том числе от таких международных финансовых структур, как Международный валютный фонд, Всемирный банк, Европейский банк реконструкции и развития. Каждый новый заем Правительство России выпрашивало у Запада, стоя на коленях. И деньги поступали, но при соблюдении Россией определенных требований, которые касались не только размеров процентных ставок на кредиты, но и политических условий, некоторые из них известны (шоковая терапия, приватизация и т. п.), но есть много других, о которых мы пока не знаем и, возможно, не узнаем никогда.

В определенном смысле Россия находилась во внешнем управлении со стороны США, некоторых западных стран и мирового закулисья, которое определяет правила игры. Теперь уже известно, что в ту пору в Правительстве России, в каждом министерстве, при каждом губернаторе и президенте в регионах легально находилось более 2000 «советников» из США и западноевропейских стран; что наиболее важные проекты законов и постановлений Правительства РФ отсылались на экспертизу

в Белый дом — в Вашингтон. В это трудно поверить и сейчас. Но вспомним хотя бы один из позорнейших фактов: первым человеком, которому позвонил президент России Ельцин после того, как он, Кравчук и Шушкевич подписали Беловежское соглашение о роспуске СССР, был президент США Буш-старший! Что это? Глупость? Наивная вера в то, что «Запад нам поможет»?..

Возможно, таким же настроением определялась и просьба России к Всемирному банку: «Посоветуйте, как нам перестроить советское образование, чтобы оно стало как у вас, господа!» А может, при подписании условий одного из кредитов просителям из России было сказано: «Деньги дадим, но мы подготовим вам кое-какие рекомендации по реформированию российского образования, а вы обязуетесь их выполнить». Почему бы нет?

Теперь попробуем расшифровать некоторые из этих рекомендаций.

Вот рекомендация «закрыть педагогические вузы». В общем-то, в этом есть резон. На Западе таких вузов нет. С запозданием на 15 лет, в ноябре 2009 года президент России Д. А. Медведев в своем Послании Федеральному Собранию РФ распорядился осуществить этот шаг — закрыть. Спорить о том, хорошо это или плохо для российского образования, можно и сейчас. Но в ту пору, в 90-е годы, такое решение было смертельно, ибо престиж образования в голодной, разваливавшейся стране упал ниже допустимого предела: учителя из школ, преподаватели из вузов бежали в «челноки», в малый бизнес — куда угодно, лишь бы прокормиться. Молодежь не хотела идти в вузы, особенно в педагогические, но именно их выпускники вместе с учителями-ветеранами и спасали среднюю школу — основу отечественного образования.

А что значило введение «минимальных стандартов гражданственности»? Только вдумайтесь в эту рекомендацию! Как же низко хотели советчики из Всемирного банка опустить российскую молодежь, а значит, и российский народ: умей найти США на географической карте, научись лопотать по-английски, правильно заполнять налоговую декларацию — и ты уже «гражданин». Позволительно («кроме того») «любить российскую литературу и искусство»...

«Глупость какая, вот и все», — скажет кто-то. Нет же. Эта чушь присутствовала во всякого рода документах, подготовленных уже российскими «специалистами».

Но дело даже не в этом. За рекомендацией введения «минимальных стандартов гражданственности» скрывалась и другая: «Откажитесь от воспитания новых поколений!» И что? Отказались: в 1994 году воспитательная функция была изъята из школ и вузов; воспитатели оказались без работы, бросились искать другие способы самопрокорма. Так продолжалось около пяти лет, пока не пришло озарение: с исчезновением воспитания в России исчезло и образование, а осталось только обучение. Тогда министр образования тех лет В. М. Филиппов выступил в «Российской газете» со статьей «Не хочу быть министром обучения!» Под моим руководством был подготовлен доклад Комитета РФ по делам молодежи Правительству России, в котором мы доказывали ошибочность изъятия воспитательной функции из школ и вузов. Доклад наш на очном обсуждении Правительство РФ признало «очернительским», запретив рассылку в регионы. Но через пять лет воспитательную функцию вернули в школы и вузы, признав ее изъятие ошибкой. Однако кадры воспитателей, знания и опыт в этой области были утрачены. Несколько лет школьники и студенты были лишены наставников и советчиков, в которых так нуждаются становящиеся ум и душа... Огромный вред нанесла России эта «рекомендация».

На момент выхода доклада Всемирного банка «Россия: образование в переходный период» в нашей стране были тысячи профтехучилищ. Часть из них и в самом деле надо было закрыть. Но это было бы не по-нашенски — «закрыть часть». Головную боль в России приучены лечить отсечением головы. Сказано же: «Закрыть». Вот и закрыли. Теперь в России найти руководителей среднего и низшего звена производства (там, где оно есть, это самое производство) трудней, чем выписать из-за границы топменеджера. Теперь мы «возрождаем» систему среднего профессионального обучения. И сколько времени уйдет на то, чтобы подготовить кадры для нее, чтобы молодые люди захотели учиться в такого рода учебных заведениях, — знает только Всевышний.

А вот лукавое замечание авторов доклада о «несправедливости и неэффективности экзаменационной системы»... Авторы не сказали о том, что надо сделать, чтобы эта система стала справедливой и эффективной. Знали, но в докладе не сказали. Шепнули «на ушко» кому надо. Так пришли в российское образование идеи Единого государственного экзамена (ЕГЭ) и государственных индивидуальных финансовых обязательств (ГИФО) — образовательного ваучера, которые потрясли все образовательное сообщество, породили страстные споры. От ГИФО через несколько лет отбились — у государства на это просто не оказалось денег. ЕГЭ перевели в режим долговременного «эксперимента», который, как понимал любой не дурак, был обречен на «сокрушительный успех», поскольку экспериментаторами были носители этой идеи. На эксперимент затрачены миллиарды рублей. «Успех» становился все более очевидным по мере того, как старели и уходили со своих должностей директора школ и ректоры вузов, которые, по мнению авторов доклада Всемирного банка «Россия: образование в переходный период», «представляли собой самостоятельную консервативную силу, обладающую ощутимым влиянием» (Доклад Всемирного банка, 1994: 76), т. е. стояли на пути «реформ». Их места с некоторых пор стали занимать назначаемые, а не избираемые люди, куда более покладистые. Зеленый свет для ЕГЭ оказался открыт, и 2009 году стал годом тотальной егэизации российского образования.

Не доказав ни одного из своих «несомненных преимуществ» перед традиционной системой экзаменации, ЕГЭ был объявлен самым «эффективным и справедливым» способом проверки знаний. И даже президент России Д. А. Медведев, несколько скорректировав самодовольство сторонников этого сомнительного новшества, счел возможным сохранить его, хотя и не в качестве единственного средства контроля...

Ну а как вам рекомендация Всемирного банка «не повышать долю расходов на высшее и среднее образование в общем объеме ВВП»? Это было убийственное предложение, но оно было принято, и практически все 90-е годы образование финансировалось по остаточному принципу: копейки — на зарплату преподавателям и жалкие гроши — на развитие. В итоге материально-техническая

и учебная база учебных заведений пришла в полный упадок. Она стала развиваться лишь с приходом на пост главы государства В. В. Путина, когда расходы на образование начали расти.

Таков мой предельно краткий комментарий к рекомендациям первого доклада Всемирного банка «Россия: образование в переходный период».

В таком же духе составлены и другие доклады, о которых я уже упоминал, — второй доклад Всемирного банка «Россия: образование в переходный период» (декабрь 1995 года); доклад Всемирного банка № 18666-RU «Обновление образования в России (региональный уровень)», представленный в июле 1999 года, а также и доклад «ТАСИС», подготовленный на деньги Европейского союза.

Разумеется, эти доклады не были, если можно так сказать, законами прямого действия. Российские власти разрабатывали и собственные документы, касающиеся образования. Известен Указ № 1 президента РФ Б. Н. Ельцина об образовании (1991), в котором говорилось, в частности, что ежегодные расходы на образование в рамках ВВП должны составлять не менее 10%. Закон РФ «Об образовании» (1992) был, пожалуй, самым демократичным и многообещающим в мире: ст. 40 этого закона предоставляла образовательным организациям существенные льготы, широкий простор для развития негосударственного образования. Конституция РФ (1993) гарантировала всем гражданам страны право на получение бесплатного высшего образования. В Национальной доктрине образования (2000) было много высокопарных заявлений о роли образования в развитии России и о правах ее граждан в этой области. Но все это были красивые сказки, а в сущности — заведомый обман. Реальная доля расходов на образование все годы «реформ» колебалась в пределах от 3 до 3,5% ВВП. Статья 40 Закона РФ «Об образовании» в 2002 году была изъята из него в полном объеме. Из 7,5 млн студентов получают образование за счет госбюджета не более 25%, а остальные оплачивают обучение из семейного кармана. В России существует около 500 негосударственных вузов, в которых обучается 1,2 млн человек.

Зато практически все рекомендации Всемирного банка выполнены или выполняются, как ни парадоксально, с нарастающей же-

сткостью под девизом повышения качества образования, который, в принципе, ни у кого не вызывает сомнения. Но в суматохе бесконечных изменений госстандартов, лицензионных и аккредитационных показателей, введения тестирования, уровневого образования, Единого государственного экзамена, укрупнения вузов и сокращения их количества, угроз и «наездов» на негосударственные вузы (не говоря уж о таких объективных факторах, как демографическая яма и финансово-экономический кризис) качество образования не повышается, а падает. Все вместе это следует означить двумя словами: «управляемый хаос». Почему рекомендации Всемирного банка и другие заморочки в основном заморского производства, ввергнувшие наше образование в этот хаос и разруху, предложены российским властям и приняты ими? Почему? Ответить на этот вопрос почти невозможно: мы — в сфере абсурда, тайны и домыслов.

Разве можно даже в мыслях допустить, что США, финансисты которых контролируют Всемирный банк, вдруг и почему-то возлюбили Россию, с которой они не на жизнь, а насмерть более 50 лет боролись в холодной войне? Россию, которую они издавна мечтают расчленить на мелкие части? Россию, которая согласно их планам не должна иметь сильной армии, должна быть экономически зависимой от Запада? Россию, в недрах которой хранится более трети всех сырьевых и энергетических запасов, в которых так нуждается Запад, и прежде всего сами США? И вот, объединившись с другими странами, Америка тратит деньги (хотя это крохи), мозги и время (хотя и это не главное) на то, чтобы помочь этой самой России, на новое и (как же иначе?) хорошее образование? Ведь нельзя же сказать представителям РФ: «Мы подготовим для вас такие рекомендации, которые окончательно угробят ваше образование». Сказать — нельзя. Но сделать — можно. Вот и сделали.

Разве можно заподозрить Японию, правительство которой софинансировало подготовку доклада Всемирного банка, в дружеских чувствах к России, если Россия (как правопреемник СССР) с сентября 1945 года и до сих пор находится с Японией в состоянии войны?

Разве можно представить, что правительство Великобритании, которое также выделило деньги на разработку доклада Всемир-

ного банка, неожиданно возлюбило нашу страну? Как можно не помнить, что во времена, когда Антанта душила молодую Советскую республику, Уинстон Черчилль (тогда военный министр) выступал в английском парламенте за то, чтобы применить против Красной армии газы? Что за три месяца до окончания Второй мировой войны, в марте 1945 года, тот же Черчилль (премьер-министр Великобритании) предложил президенту США Трумэну начать 1 июля 1945 года третью мировую войну против СССР? Что Трумэн не принял это предложение, в частности, потому, что согласно Потсдамским соглашениям СССР после победы союзников над Гитлером обязался вступить в войну с Японией, что было крайне важно для США?

А нынешние отношения России с Японией и Великобританией, находящиеся на грани холодной войны? Разве не говорят они о том, что ни о какой благотворительности со стороны этих стран по отношению к России нечего было даже мечтать? Тогда зачем же они изображали любовь к «новой» России и дружбу с ней?

Мне кажется, что ответ на этот ключевой вопрос дал миллиардер Джордж Сорос, который потратился на доклад Всемирного банка более щедро, чем правительства всех названных стран, вместе взятые. О, этот Джордж Сорос — сатана в образе благотворителя!.. Соросу надоел бизнес как таковой, он делает деньги на политике и получает от этого огромные доходы и высшее наслаждение. Сорос — один из разрушителей СССР, соцстран Восточной Европы. Сорос — автор идеи и руководитель фонда «Открытое общество», одна из главных фигур ускоренной глобализации. Соросу нужны открытые пространства — экономическое, политическое, финансовое, образовательное. Где есть какое-либо выгодное пространство — там и Сорос. Для Сороса важно было, чтобы Россия приняла рекомендацию Всемирного банка стать «открытым обществом» с «открытым образовательным пространством». И когда Россия до неприличия широко распахнулась Западу, Сорос не пожалел денег на реформирование программ российской школы и высшего образования — и особенно на подготовку учебников по гуманитарным наукам, прежде всего по российской истории, — с помощью продажных отечественных и зарубежных фальсификаторов. Только сейчас

школы постепенно избавляются от соросовских учебников, в которых российское и особенно советское прошлое так изгажено, так искажено, что не может узнать себя. Искалечено историческое сознание целого поколения молодых россиян.

ДВЕ НОВЫЕ БЕДЫ НА ГОЛОВУ РОССИИ

Говорят, у России две беды: дураки и дороги. Не знаю, что будет в будущем с российскими дорогами, но определенно можно сказать, что в результате «болонизации» и тотальной «егэизации» российского образования общество наше вскоре начнет глупеть.

На мой взгляд, в ходе образовательных «реформ» в России совершено много ошибок. Главные — присоединение к Болонскому процессу и введение ЕГЭ.

Взять Болонский процесс, в который мы «вписались». Некоторые говорят: «Отлично!» А я думаю — плохо. Ибо с этого момента российское образование попало в тенета большого закулисья и (в каком-то смысле) в управление США.

Скажут: «Но Соединенные Штаты не входят в Болонский процесс!» Да, это так. Но разве не понятно, что с того времени, когда после Второй мировой войны конгресс США согласно плану Маршалла (Маршалл — госсекретарь США в конце 40-х годов прошлого века) направил в 16 западноевропейских стран 13,3 млрд долл. (по тем временам — огромные деньги!), Западная Европа находится в плену торгового либерализма, диктуемого Америкой. Сотни фактов свидетельствуют о том, что сегодня США управляют Европой, хотя Старый Свет и пытается как-то оградить себя от тотальной американизации. Болонский процесс — одна из таких попыток, обреченная на неудачу уже потому, что в большинстве западноевропейских, а теперь и восточноевропейских стран внедрена американская модель образования. И чем лучше мы реализуем идеи болонизации, тем больше мы становимся похожими на американцев.

«Ну и прекрасно! — заметят мои оппоненты. — Американское образование признано самым эффективным в современном

мире!» Согласен: признано. Но кем? Самими американцами и их покорными союзниками. А главное — в каком смысле «самое эффективное»? В США, как и в любой крупной, многонациональной стране с чрезвычайно дифференцированным по уровню благосостояния населением, у власть имущих есть свои, и немалые, проблемы в управлении массами. Чтобы избежать их, власти США ведут действительно эффективное обучение и воспитание своих граждан и достигли высочайшего мастерства в манипулировании их сознанием.

В США хорошо поставлена подготовка узких специалистов в университетах по широкому кругу профессий: экономистов, финансистов, психологов, медиков и т. д. Это, конечно, важное достижение. Но каждый человек — не только токарь, фермер, программист, рекламный агент, менеджер, летчик, музыкант, певец, врач, офицер, т. е. человек своего дела, своей профессии, своей специальности, как правило, весьма и чрезвычайно узкой и сложной настолько, что дай бог в ней бы до конца разобраться. Наряду с этим каждый человек — гражданин своей страны. И если он хочет, чтоб его страна была благополучной, сильной, а значит, и ему, этому человеку, жилось хорошо и еще лучше, то он должен и обязан мыслить не только масштабами своей специальности, семьи, цеха или предприятия, но — масштабами страны и мира.

Прямо скажем, это дано не каждому. Таких людей мало. А если постоянно внушать, что «нам с тобою думать неча, если думают вожди», то их количество, и без того малое, сокращается до критического минимума и в обществе властвует пофигизм. Грабят страну? «А мне все по фигу! Это их (кивок наверх) дело!»

Я несколько раз, в разные годы, бывал в США, встречался с государственными деятелями, политиками, миллиардерами, учеными и обывателями. Среди этих людей я видел масштабные личности, но обыватели (а речь сейчас о них) поражали меня своей детской наивностью, крайне слабым знанием даже внутриамериканских проблем, не говоря уж о мировых. Сознание рядового американца воистину фрагментарное, осколочное, клиповое, состоящее в основном из плохо осмысленных картинок телевидения, голливудских боевиков, рекламы и увиденного в Интернете.

У каждого своя «реальность», а на самом деле — конструкция, созданная СМИ и окружающей средой. Эти люди даже не пытаются мыслить масштабно, не знают и не понимают элементарных вещей. У меня часто возникало ощущение, что я разговариваю с седыми и полысевшими детьми, для которых мир — это песочница, в которой они до сих пор лепят куличи. Когда я чуть отрывался от «земли», в их глазах тут же возникал немой вопрос: «О чем это вы?». «Маленькие» люди, чуждые больших дел, которые они отдают в руки «больших» людей, надеясь, что те позаботятся о них... Наивно и печально, но факт.

Власть имущие всех стран отлично знают, что проще всего управлять (манипулировать) плохо образованными людьми. Чем ниже интеллектуальное развитие человека и его способность понимать происходящее, тем ниже его способность противостоять взглядам, идеям и миропониманию, которые ему предлагают принять.

Вот как описывает эту ситуацию американский профессор Джон Глэд в своей книге «Будущая эволюция человека. Евгеника XXI века»: «Вашингтон — родной дом американской „номенклатуры“ — сообщества богатых и поднаторевших в политике деятелей. Между тем 37% жителей столицы читают не лучше школьников третьего класса, а то и хуже...

Согласно исследованию, проведенному организацией „Национальная оценка педагогического прогресса“, 56% испытуемых не смогли правильно вычесть 55 и 37 из 100, 18% не смогли умножить 43 на 67, а 28% оказались не в состоянии изобразить цифрами „триста пятьдесят шесть тысяч девяносто семь“. <...> Вдобавок к этому 24% взрослых американцев не знали, что некогда Соединенные Штаты вели войну за независимость с Великобританией, а 21% понятия не имели, что Земля вращается вокруг Солнца. Согласно данным некоммерческой педагогической исследовательской группы Northeast Midwest Institute, 60 млн взрослых американцев не могут прочесть даже первую полосу газеты.

Трое американцев из десяти в возрасте 18–24 лет не сумели найти на карте мира Тихий океан, а 67% англичан не смогли сказать, в каком году закончилась Вторая мировая война. На вопрос, в какой стране находятся Французские Альпы, не ответили 64%.

Что касается искусства, философии, серьезной музыки, литературы и т. п. — той интеллектуальной мысли и творчества, которые должны придавать большее значение нашей жизни по сравнению с другими животными, которые так же, как мы, любят, ненавидят и видят сны, — все это не представляет никакого интереса для подавляющего большинства людей.

...Достаточно бегло взглянуть на журналы, предлагаемые в местном супермаркете, или пробежаться по теле- и радиоканалам — а их в Америке сотни, — чтобы упасть духом» (Глэд, 2005: 66–68).

Тихая война в целях оглупления населения ведется не только внутри США, но, как хорошо известно, настойчиво экспортируется по всему миру в зоны особых интересов этой страны, в частности в Россию. Глобализация не состоится, новый мировой порядок не возникнет, если люди различных рас и культур, интересов и верований, уровня образования и информированности не будут придерживаться схожих мнений на так называемые вызовы и угрозы эпохи: экономические и финансовые кризисы, международный терроризм, пиратство, войны, если не будут видеть в лице США единственного спасителя от всех зол.

В каждой стране множество умных людей. Ученые видят выход в возрождении науки. Учителя — в спасении школы. Демографы — в рождаемости. Военные — в реформе армии. Старики — в повышении пенсии. Власти — в искоренении коррупции. Артисты и писатели — в развитии культуры. В рамках своего профессионального знания и понимания каждый делает много полезных и важных дел, а ситуация в целом остается прежней и не меняется к лучшему. Почему так происходит?

Причина в том, что каждый исправляет только видимое ему, не сознавая, что пока не поймешь положения дел в целом, ничего кардинально не изменится. Действие отдельного человека или организации имеет смысл, если оно скоординировано с общим планом.

Обществу катастрофически не хватает людей широко, масштабно мыслящих, масштабно понимающих происходящее в стране и в мире. Только союз таких людей может узреть корень проблемы, корень зла, взяться за исправление ситуации в целом.

Но именно в этом и не заинтересованы те, кто правит миром. Эти люди делают все для того, чтобы человек знал только «свое» дело и не совал нос «куда не следует». Они поощряют фрагментарное, осколочное мышление, которое измельчает масштаб, побуждает человека действовать, исходя из видимого ему через его «замочную скважину», с его «кочки» зрения. Так оглупляется ситуация и сам человек, который гордится тем, что имеет свое «мнение». Мнения, мнения, мнения... Море мнений, океан мнений, вулкан мнений. Но столкновение миллионов разнонаправленных мнений не может вызвать волнения даже в стакане воды, не то что народную бурю...

Уровень манипулирования сознанием людей достиг ныне небывалых масштабов и вершин. Мы должны забыть о «свободных СМИ», ибо они находятся в руках мирового закулисья. Огромное количество людей — представители законодательной, исполнительной и судебной властей, чиновники министерств, руководители спецслужб, телевидения, радио и газет, ректоры университетов и директора школ, профессора, преподаватели и учителя, — сами того совершенно не сознавая, включены в систему этой пропаганды. И чем лучше они делают свою работу, тем хуже обществу, ибо цели порочны, а значит, деятельность контрпродуктивна.

Почему мы забыли, что в 50-е годы ушедшего века Запад был поражен эффективностью советского образования? Комиссия конгресса США, занимавшаяся изучением космического феномена русских, заявила тогда, что если Америка не овладеет русским методом образования молодежи, то ей придется овладевать русским языком. В США и других странах были проведены реформы, изменившие облик западных университетов. Финансирование высшей школы из госбюджета на Западе возросло в 5, 10, даже в 20 (США) раз! Если в Японии в 1950 году действовало 149 колледжей и 202 университета, то к 1970 году их число возросло соответственно до 479 и 382. За два десятилетия количество учащихся колледжей увеличилось с 15 тыс. до 263 тыс., а контингент студентов вырос до 1,4 млн человек (прежнее число — 224 тыс.).

Почему мы не верим в то, что и сегодня Россия может сама создавать великолепные образовательные модели и стандарты, заимствуя у Запада только лучшее?

Вот случай с пресловутым ЕГЭ. Да, как в любом деле, здесь есть свои плюсы. Но минусов неимоверно больше.

Если бы наши государственные мужи действительно думали о будущем России, на самом деле стремились бы модернизировать систему образования в целом и школьное образование в частности, они бы не торопились с введением новой системы итогового контроля. Начинать надо было с создания новых образовательных стандартов, новых программ и новых технологий, в которые как их органичная часть, возможно, были бы включены и новые технологии контроля качества образования. Затем эти программы и технологии надо было длительное время проверять на практике. В этом естественном эксперименте должны были бы участвовать не те дети и подростки, которые уже учатся в школе, а те, кто только придет в школу к его началу. При этом в разработке новых стандартов, программ и технологий должны принимать активное участие не только специалисты-предметники, но и психологи и физиологи. Очень важный момент!

Никто не подумал о тех школьниках, которые по природе своей не могут работать быстро. Это не недостаток — это особенность их мышления. Они знают материал, они приходят к правильным ответам — только на это им надо больше времени, чем их «быстрым» одноклассникам. Они заведомо не успевают на ЕГЭ и получают низкие баллы.

А те дети, которых называют одаренными? Одаренный школьник, как правило, проявляет глубокий интерес и глубокие способности к какому-либо одному предмету (или группе предметов), далеко выходя за рамки школьной программы. Но при этом чаще всего успехи в одной области сочетаются у таких школьников с отставанием в других областях: их способности «заточены» для решения задач в определенной сфере, другие сферы для них неинтересны, а значит, они заведомо не будут (в отличие от дисциплинированных отличников) заниматься зубрежкой, что проявится в результатах ЕГЭ.

Никто не подумал о тех школьниках, у которых ведущим полушарием является правое. Они по своей природе не способны к аналитической работе, к работе с высокими уровнями абстракции, не умеют логически последовательно строить рассуждение,

затрудняются при выполнении любого тестового здания. Они склонны к синтезу, обобщению, они приходят к правильному ответу скорее интуитивно, чем логически, и прекрасно умеют выполнять творческие задания. Тестовая форма сдачи любого экзамена для таких школьников является нефизиологичной, а их с каждым годом становится все больше — прежде всего из-за того, что в жизнь ребенка с ранних лет начали входить не только телевизор, но и компьютер, а книга постепенно перестает быть основным источником знаний. Работает в основном первая, а не вторая сигнальная система, и в результате правое полушарие получает преимущество. Но школьные программы и экзаменационные формы не рассчитаны на подобные процессы.

Я не могу понять, как будет решать наше общество задачи инновационной деятельности, модернизации. Ведь качество любого рода человеческой деятельности зависит от качества человеческого материала, который включен в процесс этой деятельности. Это фундаментальная истина! В любом деле все зависит от того, кто его делает, от уровня знаний, понимания, моральных, волевых, этических и прочих качеств, одним словом, от качества человеческого материала. А это качество падает и снижается сознательно, в то время как сложность проблем и задач возрастает объективно. Если мы собираемся вывести Россию в разряд ведущих держав мира, то необходимо наращивать творческий потенциал, усиливать творческий потенциала в массе населения. Именно — в массе, а не в элите, управленческой верхушке. Как добиться этого, если образование примитивизируется, если большинство студентов первого курса не могут даже пересказать прочитанное? Уж не говорим об умении писать конспекты — мало кто это может, что заставляет преподавателей примитивно задиктовывать определенные тексты вместо осмысленного чтения лекций. Но такой путь ведет в тупик, поскольку вместо развития навыков самостоятельного и творческого мышления развивает лишь кратковременную память. На семинарах студенты с удивительной точностью воспроизводят непонятные или плохо осознанные куски текста, но не могут ответить на самые простые вопросы.

В России в начале 90-х государство бросило образование практически на произвол судьбы. В последние годы взят жесткий курс

на укрепление гособразования. Значительно увеличилось финансирование. Так, в 2010 году расходы федерального бюджета выросли на 7,3% и составляют более 416 млрд руб.

В том, что образование — обучение и воспитание новых поколений — «вообще» должно осуществляться под контролем и в интересах государства, у меня нет никаких сомнений. Но чьи коренные интересы выражает нынешнее государство — вот вопрос.

Нетрудно заметить, что интересы эти носят двоякий характер. Прежде всего, это интересы так называемой элиты — узкого круга богачей, властвующих и, я бы сказал, «нового класса» — чиновников, тесно связанных с властью и капиталом. И только потом — интересы «народа», т. е. абсолютного большинства населения.

Сообразно этому и система образования обретает все более ярко выраженную «естественную» двоякость. Дети «элиты» в подавляющем большинстве учатся в частных школах, что обходится семье от 1000 до 4000 евро в месяц, а после школы — в университетах США, Англии, Франции, Швейцарии, в крайнем случае в «ведущих» вузах России, поступление и учеба в которых стоят огромных взяток.

Но боже мой, ведь так было еще в древние времена в системе «раб — господин»: рабы должны были приготовляться к труду, а дети свободных (читай: богатых) должны были иметь необходимый досуг для развития ума и телесного совершенствования. Образование детей богатых и власть имущих не должно было иметь трудовой направленности, поскольку производство материальных благ было уделом рабов. Дети аристократов должны были получать наилучшее образование, ибо им предстояло управлять государством и своими богатствами. Так представлял себе систему образования еще Аристотель, живший за триста лет до новой эры.

Итак, бедное государство за счет налогоплательщиков и собственных денег граждан дает им образование и возможность заработать на жизнь преимущественно у частных работодателей. Государство дважды обирает граждан за право работать на частный бизнес. Будем рассуждать о демократии? Или — ну ее?..

Второй «тренд», как любят говорить сейчас социологи, из той же серии, что и первый: в связи с безмерным расширением платных услуг в государственных вузах возник «порочный круг» не-

равенства в образовании — неравенство возможностей (в денежных средствах и связях) ведет к неравенству качества получаемого образования («хороших» вузов на всех не хватает), что предопределяет неравенство возможностей на рынке труда. И так далее — по кругу. Итог опасный: появление недовольных судьбой — сначала студентов, затем нетрудоустроенных и плохо устроенных выпускников, а в целом — разочарованных поколений. Тут протест (в любой форме) запрограммирован, и весь вопрос во времени: когда рванет?

Третий «тренд»: массового спроса на качественное образование со стороны рынка что-то не просматривается. Причина? В России отсутствует реальный сектор производства, промышленность прежде всего. Торговля, услуги — это не главное. Там важно, чей диплом, а не качество. Поэтому реформы и модернизация сводятся к разного рода организационно-финансовым пертурбациям (сократить — укрупнить; слить — разлить; разрешить — запретить; открыть — закрыть; проверить проверяющих и т. п.). Шум, суета, стрессы, а качество образования намывается по крупинке, в условиях спокойствия и стабильности.

ЕГЭ — это мера на понижение качества. В СМИ на тему ЕГЭ в 2009 году появилась масса публикаций. Совсем немного в духе «одобрям-с», да и те с заказным душком. Абсолютное большинство — критических: фактически в России происходит ликвидация грамотности. Показательны заголовки многих публикаций: «ЕГЭ — контрольный выстрел в российское образование»; «ЕГЭ: ошибка или преступление?»; «Высшая мера для высшей школы»; «Как объЕГЭрить государство»; «Аттестат незрелости»; «Капкан для ректоров»; «Поколение для экспериментов»...

Бакалавриат — это шаг по пути оглупления. Ибо абсолютное большинство бакалавров из-за отсутствия материальных возможностей не смогут продолжить обучение в магистратуре, а путь в аспирантуру им закрыт по закону.

Тесты — это способ развития памяти, но не мышления и творчества.

Скоро, надо думать, Россия вступит в ВТО и будет обязана перестроить все отечественное законодательство под международное (читай: американское). И вот тогда уж от «минимального

стандарта гражданственности», предписанного Всемирным банком, отвертеться не удастся...

Между тем президент РФ Д. А. Медведев в своем Послании Федеральному Собранию заявил: «В XXI веке нашей стране вновь необходима всесторонняя модернизация. И это будет первый в нашей истории опыт модернизации, основанной на ценностях и институтах демократии. Вместо примитивного сырьевого хозяйства мы создадим умную экономику, производящую уникальные знания, новые вещи и технологии, полезные людям.

Вместо архаичного общества, в котором вожди думают и решают за всех, станем обществом умных, свободных и ответственных людей.

Вместо сумбурных действий, продиктованных ностальгией и предрассудками, будем проводить умную внешнюю и внутреннюю политику, подчиненную сугубо прагматичным целям.

Вместо прошлой построим настоящую Россию — современную, устремленную в будущее молодую нацию, которая займет достойные позиции в мировом разделении труда» (Медведев, 2009).

«Умная экономика», «умная внешняя политика», «общество умных людей». Звучит красиво. Но как стать «умнее» в глупеющем обществе? И что значит — «молодая нация», «вместо прошлой России построим настоящую Россию» — никак понять не могу. Тут что-то плохо с русским языком...

Пора осознать: цели и задачи Всемирного банка, МВФ, Всемирной торговой организации и им подобных организаций совершенно противоположны целям и задачам российского общества. Это ложь, что кому-то из них нужна сильная Россия с сильной экономикой, сильной армией, хорошим образованием, грамотным населением, сильным национальным самосознанием. Совсем наоборот. «Их» цель — разрушить национальное самосознание, подчинить свободные нации и государства единому (универсальному) международному законодательству и, таким образом, управлять любой страной и миром в целом в нужном им направлении.

«Широкий замысел, направленный к великой цели, характеризует гения и возвышает дух исполнителя...» — говорил один умный человек. Вот бы чем заняться властям — идеологией.

Куда идет Россия? В чем ее общественный идеал?

Ничего в России не изменится к лучшему, пока власть и население не станут жить единой жизнью, не станут чувствовать себя единой нацией; пока развитие общества не станет определяться выдвижением целей, вытекающих из общественных идеалов, которые приемлют уж если не все, то хотя бы большинство граждан. Никакого «качественного образования» в России не будет, пока власть и органы управления образованием не станут слушать тех, кто это образование творит.

ОБРАЗУЮЩАЯ СРЕДА

Самый могучий образователь человека — это сама жизнь. Условия быта, среда общения, отношения с окружающим миром и людьми научают и воспитывают, формируют и перестраивают представления и взгляды, ценностный мир, характер и натуру человека. Жизнь — это бытование, обывание день за днем, год за годом от рождения до конца. Изменяя условия быта, можно изменять самого человека. И это совсем другое дело, что в одних и тех же условиях (даже в одной семье) порой вырастают совершенно разные по уму, жизненным притязаниям и характеру люди. Будем говорить не об исключениях, а о законах. В общем и целом среда бытования в союзе со СМИ лепит и формирует до удивления похожие друг на друга человеческие особи.

Исследования в области психологии, социологии и психиатрии XX века показали, что человеческое сознание имеет четкие пределы осмысления как в отношении количества происходящих в обществе изменений, так и в отношении их природы.

Современная жизнь чрезвычайно динамична сама по себе. События происходят в таком количестве и так быстро, что даже развитый человеческий мозг не успевает осмысливать информацию, не говоря о людях со слабым интеллектом. Но (подчеркну это снова) глобализация — это сознательно, искусственно ускоренный процесс. В результате все более ускоряющегося потока общественных перемен и роста объемов подлежащей осмыслению информации огромная часть населения постоянно испытывает

стрессы, оказывается в ситуации шока, не проходящего физического и психологического надлома, возникающего вследствие перенапряжения той части сознания, которая отвечает за принятие осмысленных решений. Неизбежно наступает состояние, когда людьми овладевает апатия, они начинают отказываться делать выбор в быстро меняющихся обстоятельствах, становятся легко управляемыми, не оказывают сопротивления происходящим переменам, даже если объективно эти перемены несут угрозу их благополучию и самой жизни.

Средства массовой информации представляют в настоящий момент поистине Главного Учителя, Главного Воспитателя и Главного Преподавателя. Это по-настоящему страшно: сегодня мало кто из родителей способен отогнать своих детей от телевизора, вытащить из Всемирной паутины. Я знаю семьи, которые специально не покупают телевизор, не подключаются к сети Интернет, но такие встречаются редко. (Любопытный и многоговорящий факт: при секвестре бюджета 2009 года Госдума сократила расходы на культуру на 22%, на образование — на 3,6%, но увеличила их на 44% для СМИ.)

В 2000 году Союз негосударственных вузов Москвы и Московской области, в котором я — президент, проводил Фестиваль качества. Заключительная часть фестиваля проходила в Государственном Кремлевском дворце. Мне хотелось, чтобы этот праздник и концерт увидели многие, и я решил договориться с тогдашним руководителем телеканала «Культура» А. Пономаревым, моим давним знакомым, чтобы он помог мне в этом. Я увлеченно рассказывал ему о том, что будет происходить в Кремле, а он, послушав некоторое время, прервал меня: «Знаешь, это не важно, что там будет. Мы сами решим, что снимать и показывать. Зрители увидят то, что мы покажем, а значит, именно это и происходило...» Я был шокирован его откровением. Но в жизни все так и есть.

Мы видим по телевизору, смотрим и читаем в Интернете, слушаем по радио, узнаем из газет, журналов и книг то, что «кто-то» считает необходимым. Понятия «свободные СМИ», «свобода слова» — пустышки, миф и легенда из далекого прошлого, в которые верят только крайне наивные люди.

В советское время я был главным редактором всесоюзного журнала с месячным тиражом в три миллиона экземпляров и знаю, что такое государственная цензура. Но сказать, что свободы слова не было, у меня нет оснований. Были табу и пределы, за рамки которых выходить не рекомендовалось. В каждом журналисте, писателе и поэте, в каждом редакторе жил «внутренний цензор». Он и определял прежде всего высоту полета мысли и фантазию автора, соотнося их с заботой о собственной безопасности.

Тот, кто скажет, что теперь все не так, что сегодня цензуры не существует, в моих глазах будет выглядеть смешно. Сегодня мысль и образы фильтруются не менее жестко — я имею в виду мысли правдивые, честные, образы истинно нравственные, светлые, подлинно героические. И фактически нет никакой разницы в том, кому принадлежит газета, телеканал — государству или частному лицу.

Неясные, но могущественные иллюзии, которые создает телевидение в сознании молодежи, могут иметь ужасающие последствия для общества, ведут нас к некоему коллективному безумству. Мы начинаем видеть и сохранять в памяти вещи, которых нет в действительности, не представляя самой действительности. А когда нас перестают «кормить» уже привычными продуктами, испытываем беспокойство, требуем их, находясь в виртуальном мире, сами того не сознавая.

Русские — очень впечатлительный народ, не привыкший к высокой умственной концентрации, линейному, логическому, структурированному мышлению. «Ах, обмануть меня не трудно!.. Я сам обманываться рад», — писал когда-то А. С. Пушкин. Манипулировать нами не так уж сложно. Советские уже привычны к этому, новое поколение ничем не отличается от нас. Иногда мне кажется, что народ российский опустили до уровня легко контролируемого «общественного животного», готового стоять на задних лапках за любую подачку — будь то прибавка к пенсии, индексация зарплаты, а то и просто обещание завтрашнего просветления жизни.

В одном из докладов Римского клуба под названием «Первая глобальная революция», опубликованном в 1991 году, доктор Александр Кинг утверждал, что новые достижения в технологии

коммуникации значительно увеличат власть СМИ, которые превратятся в двигатель перемен в борьбе за установление нового, единого порядка, который похоронит государства-нации. Он сказал это в тот момент, когда СМИ уже были могущественным воспитателем масс в угодном власть имущим направлении. В начале 50-х годов XX века господствовало радио. Потом появились транзисторы — и в тот же момент возникло множество ВИА (вокально-инструментальных ансамблей). Самой знаменитой была английская группа «Битлз», в одно мгновение завоевавшая сознание молодежи мира. Потом появились другие, но они не могли затмить «Битлз». Молодежью овладела битломания.

Разговор о «Битлз» — тема особая. Спорить с их фанатами бессмысленно. В данном случае речь о том, какое воздействие оказала и оказывает их и подобная музыка (рок, рэп) на сознание человека, почему это происходит.

Говорят, что «Битлз» были не обыкновенной группой, отражавшей настроение молодежного бунта начала 60-х годов, что это было орудие психологической войны по культурной перекодировке, перепрограммированию молодых поколений на основе концепции, разработанной франкфуртской школой (перенесенной в США) с неофрейдистских позиций. Думаю, так оно и было. С помощью «Битлз» и подобных групп при помощи СМИ глобализаторы привносили в сознание молодежи массовую культуру.

Эпоха «Битлз» — это эпоха истеричных и кричащих толп молодежи в десятки и сотни тысяч человек. Это начало культурной катастрофы, изменившей облик мира. Другое дело, что «Битлз» и им подобные многочисленные группы разных стран стали активными звеньями в планах идеологов нового мирового порядка по контролю над массовым сознанием, не отдавая себе в этом отчета. Деньги, слава, замки, наркотики — всего до отвала. Думать-то особо некогда...

Признаться, я не любил в молодости и не признаю до сих пор всерьез рок, рэп и подобную музыку. Мне нравятся некоторые мелодии разных групп, не более того. Из четверки «Битлз» я знаю имя только Джона Леннона, а также знаю, что своим феноменальным успехом «Битлз» обязаны прежде всего Теодору Адорно (появилось даже утверждение, что именно он написал для них боль-

шинство лучших песен и стихов). Но то, что Адорно — немецкий социолог, один из основных философов франкфуртской школы социальных исследований, автор книги «Введение в социологию музыки», автор социальной теории рок-н-ролла, исследователь массовой музыкальной культуры, как-то прошло мимо моего сознания. Узнал я это, когда принялся писать эту статью. Думаю, что многие читатели находятся в положении, схожим с моим: мы упускаем из поля зрения то, что нам не нужно знать и видеть. А все-таки зря...

Вот что пишет Адорно в упомянутой книге: «Надо запрограммировать музыкальную массовую культуру как форму глобального социального контроля посредством постепенной деградации ее потребителей». «Это процесс воображения, наполненный эмоциями. Слушатель, который запомнил хит, будет стремиться к идеальному субъекту этой песни, к человеку, который в ней идеализируется... Насвистывая песню, человек проходит ритуал социализации, хотя это ничем не обоснованное ощущение, он остается таким же одиноким, как и был. Сравнение с зависимостью (алкоголика, наркомана. — *И. И.*) неизбежно» (Adorno, 1962). Это — музыкальная зависимость.

Секрет успеха поп-музыки понятен только специалистам. Адорно и его последователи писали атональную, или, как еще говорят, 12-тоновую музыку, основы которой были заложены австрийским композитором Арнольдом Шенбергом в 1910 году. Это был противовес традиционной европейской музыке, основанной на гармонии, строгой иерархии звукового ряда, в котором есть главный тон и стремящиеся к нему остальные звуки.

В новой форме — атональной музыке — тяжелые вибрирующие повторяющиеся звуки особенно сильно воздействуют на тело, мозг и психику младших возрастных групп, пробуждая в сознании отдельных индивидов, как им кажется, некие общие для всех возбуждающие ощущения, вызывая чувственное раскрепощение, выводя наружу запретные страсти. Вероятно, в те времена появилось понятие «расслабиться», т. е. отдаться во власть импульсов, в которых сексуальные желания подавляют важные нормы поведения человека, диктуемые сознанием. Появление нового вида музыки, которую обобщенно называют «попсой», привело к появлению ог-

ромного числа ее потребителей и, как результат, породило индустрию развлечений, включающую производство музыкальных дисков, их продажу, рекламу, маркетинг.

Но посмотрите российский телеканал «МузTV». Что за музыка там звучит? Только попса. И та в основном не отечественная. Вслушайтесь, о чем поют «звезды» нашей эстрады. Стихов нет, есть слова, да и тех обычно очень мало, а из этой малости большинство об Этом. Это — контркультура традиционной российской культуре, что совсем не случайно.

На праздничный предновогодний концерт 2009 года мы пригласили в университет суперпопулярную группу музыкантов «NOIZE MC». Музыканты вышли на сцену. Студенты бурно приветствовали небрежно одетых, небритых парней. И вот те ударили по струнам своих гитар. Под визг электрогитар и грохот барабанов солист начал бормотать какие-то слова, за смыслом которых я не смог уследить. Потом была овация. «Кто любит рэп — поднимите руки! — прокричал солист.— Хорошо! Кто любит хип-хоп? Хорошо!» Я оглянулся: в зале на 800 человек руки подняли человек сто. Я был в шоке.

Где-то кто-то сочиняет эту примитивную, отупляющую музыку и бессмысленный набор слов. Бессмысленный — на мой взгляд. Но если существуют «фабрики звезд», то есть и фабрики мыслей, фабрики музыки, фабрики, которые тиражируют диски, магазины по их продаже. И все это существует не по отдельности, не само по себе, а в связке взаимовыгоды. И «кто-то» заказывает именно такую музыку и такие слова. Кто?.. Мы не знаем их имен? Знаем!

Много блестящих, но дьявольских умов ловко и безжалостно используют поп-музыку и поп-культуру для насаждения среди молодежи чувств отчуждения, бесполезности и отчаяния. И нет на них никакой управы. И так — во всех странах мира. Кому это надо?..

В свое время правительство США заказало Стэнфордскому исследовательскому институту проект по изучению влияния на общество таких тенденций, как социализм, анархизм, коммунизм, натурализм, мистицизм, гедонизм, феминизм и др. Общий вывод исследований был такой: образ человека, который доминировал

последние два столетия, не соответствует постиндустриальной эре. Задача? Изменение образа человека. Нации должны быть запрограммированы на изменение. Эти изменения должны происходить несмотря ни на что и с такой быстротой, чтобы действительно глубокие трансформации люди даже не сознавали. В этой тихой войне по изменению человека особое место отводится образованию во всех его смыслах, а не только школьному и университетскому.

Коммерческий канал MTV — популярной рок-музыки и клипов для подростков и молодежи, главная сила поп-культуры — был открыт в Англии в 1981 году. Сегодня MTV — часть медиаимперии Viacom, известной также как корпорация CBS, а его руководители входят в состав Совета международных отношений (СМО) и Бильдербергский клуб. Чтобы «продавать» молодежи музыку и клипы, а с ними параллельно напичкивать ее сознание идеями и информацией, противоречащими общепринятым, традиционным ценностям, да так, чтобы никто не заметил обмана, передачи MTV строятся особым образом, с учетом возрастного сознания и подростковой психологии. Здесь нет длинных проповедей и нравоучений. Эфир состоит из множества коротких текстов, прерываемых музыкой и клипами, которые поддерживают молодого человека в состоянии постоянного эмоционального возбуждения и сладостного ожидания, что следующий клип покажет нечто такое, что наконец-то удовлетворит его. Между тем эти короткие тексты ненавязчиво учат тому, как расти и жить. Они не тянут вверх, к высшим ценностям, нет. Преобладают реалити-шоу в стиле «Дом-2» Ксюши Собчак. Тебе не говорят, что такое «хорошо», а что такое «плохо», что правильно, а что нет. Тебе показывают жизнь людей твоего круга, твоих сверстников такой, какой она есть и может быть для тех, кто смотрит передачи этого канала. Все (вроде бы) просто, все (вроде бы) правда. И все очень обманчиво. Потому что тебе показывают и рассказывают выдуманные истории по заранее написанным сценариям, предлагают песни и клипы с теми смыслами, которые кому-то надо вложить в твою голову. Обычные мысли обычных людей из обычной жизни. Но они гипнотизируют. Тому, кто смотрит эти передачи, не надо включать ум и логику, достаточно расслабиться и ловить

кайф, т. е. чувствовать, не понимая, что при этом ты бессознательно воспринимаешь, поглощаешь те послания, которые зашифрованы в коротких текстах, клипах, мелодиях и словах песен. Ты переносишься из сущей действительности в иной мир, в искусственную реальность, отвергая тем реальность, данную на самом деле. Музыка в сочетании с повторяющимися картинками замыкает, обрывает любую собственную мысль, кроме мысли о том, что тебе хорошо и вот-вот станет еще лучше. Там, где нет мысли, нет смысла, а там, где нет смысла, нет морали. «Ты отстранился от реальности? Твой мозг затуманен сексуальными фантазиями? Прекрасно! Это то, чего мы хотели. Тебя уже не устраивают наши галлюцинации? Ты попробовал наркотик? Прекрасно! Это также в наших планах».

Теперь представим миллиардные массы детей, подростков и молодых людей, прилипших к экранам телевизоров и не отрывающихся от него по шесть-семь часов в сутки. Их психика еще неустойчива, их знания поверхностны, их жизненный опыт равен нулю или слишком мал, чтобы понять надувательство. Добавим к этим миллиардам сотни миллионов безграмотных людей и тех, кто поражен неврозами, истощенных тяжелыми невзгодами и неблагополучием, которые, в сущности, мало чем отличаются от детей и подростков в том смысле, что сознательно хотят убежать от страшной для них реальности в мир простых эмоций, чтобы забыться. Им не нужны сложности и проблемы, они устали от них, они не хотят думать и делать выбор, им нужны простые решения сложных проблем и люди, которые скажут: «Мы подумаем и сделаем все за вас, вместо вас и так, что вам будет хорошо».

Вот так «они» образовывают — оглупляют миллиарды людей, и никто не хочет понять это и воспротивиться. Это называется «массовый спрос». «Народ желает! Пипл хавает!» Там, где «пипл», там рейтинг передачи, там деньги!.. Масса оглупленных, оболваненных людей — страшная сила для тех, кто понимает сущую правду жизни и происходящего вокруг, хочет действительно изменить жизнь в лучшую сторону. «Масса» — самый эффективный цензор в мире. Когда «масса» слушает или читает тех, кому дано понимать, кто хочет противостоять обману и оболваниванию, она с ухмылкой говорит: «Да он просто неадекватен».

В оглупленной «массе» вязнет правда и истина; «масса» — это скала, о которую разбиваются самые высокие чаяния искателей истины и борцов за правду. Сознание «массы» — это глухая стена между Правдой и Ложью, Реальностью и Вымыслом.

Стадная реакция «масс» выгодна тем, кто властвует. Они понимают: пока «масса» сидит у телевизоров, смотрит МузTV, слушает попсу, хохочет над пошлыми шутками штатных клоунов, мечтает выиграть миллион или хотя бы приз в «Поле чудес», гоняет картинки и ведет бои с воображаемым противником на игровых приставках, они могут жить спокойно, в свое удовольствие.

Так программируют наших детей, так формируются поколения дегенератов, знающих названия сотен агрессивных комиксов, считающих насилие нормой и даже полагающих, что это самый лучший способ решения жизненных проблем, верный путь к благополучию, но не желающих и не умеющих читать и писать, тем более думать.

Думать — всегда тяжело; думать — значит трудиться; думать о серьезных вещах — самый тяжелый труд. Легко — смотреть, немножко сопереживать, чуть-чуть сочувствовать, а уж если думать, то не словами, а образами, звуками.

«Кто-то» разработал изощренный план по приручению свободного духа человека путем сатанинской ловушки под названием MTV и ведет тихую информационно-психологическую войну под попсовую музыку с яркими картинками по дальнейшему оглуплению человека. Кто? Мы знаем. А мы, кто понимает, мы что — слабые, глупые, трусливые?.. Мы, воспитанные на классической культуре, понимающие истинную историю и смыслы происходящего, мы что — будем наблюдать это?

КТО ПРАВИТ БАЛ?

Есть много теорий и разного рода объяснений по поводу того, почему современное общество переполнено хаосом и абсурдом. В каждом случае все выглядит вроде бы логично и даже научно. Различные группы общества растащили эти теории согласно бли-

зости их коренным интересам и пристрастиям: либералы смертным боем дерутся с социалистами и коммунистами, республиканцы с демократами, сторонники постиндустриализма и информационного общества насмехаются над консерваторами. И так далее.

Наблюдая за происходящим в стране и в мире, я все больше склоняюсь к такой точке зрения: История человечества — лишь отчасти череда случайностей, в большей степени это процесс, управляемый малочисленной группой людей, владеющих богатством и властью, имеющих глобальные и долговременные тайные планы по их удержанию и расширению. Именно поэтому правду о причинах многих событий, которые сотрясали мир, души и умы миллиардов людей, мы узнаем лишь спустя много лет. Взять те же войны.

Мир до сих пор не сознает, что в 20-е годы XX века Германия попала под «тихую оккупацию США», банкиры и промышленники которых вместе с британскими капиталистами закачали в немецкую экономику 30 млрд долл., взяли под свой контроль внутреннюю политику этой страны, взрастили Третий рейх и Гитлера с целью натравить его на СССР. А все начиналось с лондонской конференции 16 августа 1924 года и так называемого плана Дауэса...

Я все больше исповедую такой взгляд на Историю и Происходящее, потому что не могу принять ни одну из существующих теорий. Находя в каждой из них лишь фрагменты истины, я тут же вижу толстые слои отупляющего наукообразия, изощренные идеологические и политические мифы, красочные фантазии и утонченную ложь. На самом деле объяснение Происходящего в мире выглядит запредельно грубо и цинично. Настолько грубо и цинично, что в такое объяснение практически никто не хочет верить.

Временами я тоже думаю, что такого быть не может, слишком это жестоко и бесчеловечно, против всякого здравого смысла, против всякой морали. Нравственный человек не может даже в уме допустить, что существуют люди, да еще на самом «верху», способные осуществить действия, невероятно вредоносные и ужасные по масштабам жертв, против своих сограждан и целого чело-

вечества. Но известно: власть развращает, абсолютная власть развращает абсолютно. Человек, не желающий власти, не может понять этого. Войны, кризисы, депрессии и революции устраивают те люди, для которых богатство и власть — высшая цель жизни, а все вокруг, в том числе люди, пусть сколько угодно людей, — только средство достижения их целей.

Что есть мораль и закон? Узда для тех, кем управляют. У тех, кто властвует, кто хочет сохранить свое богатство, власть и право на привилегированный образ жизни, — своя «мораль»: это отсутствие всякой морали и полная вседозволенность. Для этих людей жизнь человеческая (кроме их собственной) не стоит ничего; они мыслят геополитически: категориями пространства и времени, масштабами континентов и стран, народов, наций, миллионами человеческих особей. Их подлинными целями является то, что отвечает исключительно их личным интересам. Все остальное (в том числе люди) — театр, карнавал, игра, не более чем средства достижения этих целей. По малой прихоти они могут совершать страшные (с нашей точки зрения) злодеяния, испытывая при этом чувство удовольствия. Но не стыда или вины.

Сколько было за долгую историю человечества случаев, каждый из которых должен бы навсегда оставить в памяти чистое, абсолютное понимание: там, «наверху», совсем другой счет ценностям; там совсем другие люди, некогда бывшие «обыкновенными» людьми, но по пути «наверх», к вершинам власти, подрастерявшие многие добродетели, а то и вовсе утратившие собственно человеческие свойства и качества, ставшие Властной Функцией, которая не способна чувствовать, плакать и страдать.

Нерон сжег Рим, чтобы (всего-то!) насладиться видом пылающего города.

Герострат уничтожил одно из семи чудес света, дабы обессмертить свое имя.

Петр I уморил великое множество людей, чтобы европеизировать Россию, на костях сотен тысяч выстроить новый город Святого Петра.

Гитлер поджег рейхстаг, чтобы начать избиение коммунистов и евреев, развязывал Вторую мировую войну, планируя искоренить многие нации, в том числе весь русский народ.

Сталин ценой страданий, крови и жизней миллионов создал советскую индустрию, армию и небывалое по силе в истории тоталитарное государство.

Кампучийский диктатор Пол Пот расстрелял и убил мотыгами, чтобы не тратить патронов, четыре миллиона «сограждан».

Горбачев ради сомнительной чести войти в число реформаторов мирового масштаба в негласной связке с Западом затеял «перестройку», а по сути — уничтожение СССР.

Ельцин ради личной власти вкупе с Кравчуком и Шушкевичем развалили Советский Союз.

Дж. Буш-младший и Тони Блэр откровенно обманули народы своих стран, весь мир, затеяв войну в Ираке, казнили руководителя страны, уничтожили около полумиллиона мирных жителей.

В середине XX века лидер Китая Мао Цзэдун заявил, что ради торжества коммунизма на всей планете ему было бы не жалко уничтожить половину человечества.

В 90-е годы XX века премьер-министр Великобритании Мэйджор публично заявлял, что с точки зрения экономической целесообразности население России не должно превышать 50 млн человек, т. е. его следовало бы «сократить» на 100 млн.

Но зачем ходить далеко? Мне по случаю довелось собственными ушами слышать кое-что из разряда государственных тайн, от тех, кто не так давно управлял Россией.

Например, я слышал на одном узком совещании в Администрации президента РФ, куда меня еще приглашали в начале 90-х годов, как председатель Совета Федерации РФ В. Ф. Шумейко открыто заявлял с трибуны: «Задача нашей команды — разрушить существующую экономику России. За нами придут те, кто будет создавать новую, передовую экономику». Не пришли... Собственными ушами из уст тогдашнего министра образования России А. Н. Тихонова слышал о том, что «в России много образованных людей», «много науки». Собственными ушами слышал от Егора Гайдара, во время беседы с ним, что «тотальное обнищание и ежегодная „убыль“ населения России по миллиону человек — неизбежные издержки реформ, и тут ничего не поделать». Из очень достоверных источников знаю, что дефолт 1998 года в России, результатом которого стало очередное массовое обнищание населе-

ния России и банкротство сотен тысяч предприятий, был придуман тогдашним премьером РФ С. В. Кириенко с группой чиновников и финансистов, которые крепко нажились на этой глобальной трагедии.

Меняются времена — меняются и масштабы мышления власть имущих. Когда все население планеты исчислялось миллионами, сто тысяч означало «много». Сейчас только в дорожных происшествиях ежегодно в мире погибают более 300 тыс. человек, миллионы умирают от голода и болезней.

Разделение общества на богатых, бедных и нищих чревато неистребимым противоречием, суть которого состоит в том, что на полюсе ничтожного меньшинства (в США 1% населения владеет 40% всех богатств; в России 70% богатств принадлежит 3% населения) концентрируется потенциал одиноких людей, счастливых тем, что им завидуют другие; на другом полюсе (а это практически все общество) формируется потенциал зависти, переходящей в отчаяние и ненависть от того, что эти многие «другие» не могут получить того, что имеют совсем немногие. Зависть становится главной причиной страданий миллионов людей, рождает поначалу потребность в достижении высоких стандартов бытия, которая по мере осознания недостижимости этого «идеала» (все уже захвачено и поделено) обращается в потребность разрушить существующее положение вещей. Из названного фундаментального противоречия рождается нестерпимо острая глобальная проблема: как крошечному меньшинству населения мира и практически каждой страны управлять подавляющим большинством населения, предупреждая бунты, восстания и революции, грозящие потерей власти и богатств?

Можно думать, что выходом из положения является демократия, и привести в качестве образца реализацию этой идеи США. Но сегодня это будет самый неудачный пример. Демократия в США давно выродилась и представляет собой в основном бутафорию: выборы, конгресс, сенат, верховный суд и прочие ее атрибуты остаются, но базисом политической системы США стал ненасильственный (не ощущаемый как прямое, тем более физическое насилие) тоталитаризм.

О свободе и демократии, правах человека постоянно пишется в газетах, говорится по телевидению, но во многом эти слова ли-

шены смысла. Демократия сегодня вовсе не предполагает, что народ управляет делами общества и государства. Демократия существует всего один день: когда избиратель имеет шанс решить, кто будет управлять обществом от его имени. Проголосовал? Забудь о своих правах!.. Так происходит ныне всюду... К тому же нынешняя Америка (точнее — ее элита и власть) — это мировой жандарм, пытающийся установить новый мировой порядок с помощью насилия в его самых разнообразных и изощренных формах (военная сила, угроза применения силы, экономические санкции, терроризм и т. п.).

Люди, склонные к рациональной философии жизни, говорят о том, что человечество уже давно превзошло возможные размеры своей численности, а население продолжает расти. Евгеники убеждены, что «у нас нет другого выбора, кроме как подчинить свое поведение интересам будущих поколений и регулировать рождаемость» (Глэд, 2005: 23).

Это один, общечеловеческий подход, который определяется интересами будущих поколений. Но есть и другой подход, «классовый». Я говорю о небольшой части населения планеты, сосредоточившей в своих руках основные богатства и власть, управляющей странами, живущей по высшим стандартам и не желающей терять ни первое, ни второе, ни третье. Большое население для них — большая проблема, ибо его надо кормить, обувать, одевать, обеспечивать жилищем. И все это надо делать в условиях истощения на земле основных видов ресурсов. Более того, слаборазвитые страны хотят развиваться, рвутся к тем же высоким уровням потребления, которые сложились в развитых странах. Экономика становится все более нестабильной, чревата все новыми кризисами, дефолтами и банкротствами целых стран. Управлять таким миром все трудней. Власть имущие развитых стран не хотят, чтобы их население создавало проблемы путем стачек, забастовок, восстаний и, не дай бог, революций.

На ум сами собой приходят по крайней мере две мысли: либо сократить потребление, остановить рост экономик слаборазвитых стран; либо сократить рождаемость, а то и радикально уменьшить население планеты. «Отец» евгеники сэр Фрэнсис Гальтон говорил: «То, что природа делает слепо, медленно и безжалостно, че-

ловек может делать осмотрительно, быстро и гуманно... Работать в этом направлении — его долг» (там же: 14).

В 1931 году в США в период Великой депрессии в 30 штатах были приняты законы о стерилизации. К 1958 году было стерилизовано 60 926 человек. Однако в Индии, где население перевалило уже за миллиард человек, с 1958 по 1980 год было стерилизовано 20 млн человек, а в двухмиллиардном Китае за пять лет (с 1979 по 1984 год) — около 30 млн женщин и 10 млн мужчин (там же: 82).

Но этим выдающимся примерам не последовала ни одна другая страна. А проблема — как управлять миром в условиях нарастающей напряженности между развитым миром и миром развивающимся, между сытыми и голодными, богатыми и бедными — остается и год от года становится все острее.

Надо отдать должное тем, кто реализует идею нового мирового порядка, особенно американцам: они давно детально, широко и глубоко изучают человека: его сознание, поведение и способы скрытого влияния на них. Им важно добиться, чтобы люди вели себя так, как хотят другие (т. е. глобализаторы), но при этом думали, что следуют своим собственным интересам и желаниям.

В США действует более 200 «мозговых центров» (thinks tanks), созданных корпорацией Rand, основанной Рокфеллером, Корпорацией исследований по планированию, Институтом философии и психологии творчества Хадсона, Международным институтом практической науки человеческого поведения, Бруклинским институтом, деятельность которых контролирует Стэнфордский университет — головная организация по контролю над сознанием человека (США, Калифорния, Перло Парк). Здесь работает более 3000 служащих, ежегодный бюджет — около 150 млн долл.

Многосторонние исследования человека ведет Тавистокский институт, также финансируемый Рокфеллером (Англия, Tabernacle Street, London EC 2A 4DD). Этот институт действует через ряд фондов США, ежегодный оборот которых составляет 6 млрд долл. Изучает логику, объясняющую причины того, почему люди различных культур, интересов, верований, с разным уровнем информированности придерживаются схожих мнений. Кратко эта тема определяется как «инженерия терпимости», или, используя

столь модный ныне термин «толерантность», «инженерия толерантности».

Трудно даже вообразить, насколько изощренной является тематика исследований этого института, в 10 центрах которого действует 400 филиалов в разных странах и 3000 групп изучения и «мозговых центров». Однако эти знания необходимы для воспитания целых народов и наций в интересах нового мирового порядка (Эстулин, 2008: 130–131).

Исследователи обнаружили, что лишь 10% населения способно рассуждать логически и осознать проблему, а не просто высказать мнение о ней. В силу естественных интеллектуальных различий одни понимают то, чего не понимают другие. Но есть люди, которые знают и понимают то, чего не следует знать и понимать другим.

Чем сложнее становятся проблемы общества по мере его развития, тем ниже уровень массового понимания, тем легче для тех, кто в этом заинтересован, отвлекать, перенаправлять и изменять общественное сознание. Люди теряют чувство реальности происходящего, определяющее их действия, и словно зачарованные, заколдованные поступают так, как угодно другим.

Вспомним, как проходили в 1996 году президентские выборы в России. Рейтинг Ельцина был около 5%. Но за дело взялся Чубайс и владельцы семи крупнейших банков. И что же? Ельцин был избран президентом РФ! Организаторы выборов обращались к самым «чувствительным» избирателям — к молодежи — с эмоциональными призывами: «Голосуй сердцем!», «Голосуй или проиграешь!»

В XXI век иррациональность заполняет до краев общественное сознание.

Тавистокский институт создал теорию «социальной турбулентности» или, сказать по-другому, «психологической обработки для будущих потрясений», согласно которой население будет испытывать постоянный стресс вследствие глобальной нехватки энергии, финансового и экономического кризисов, постоянных атак террористов. Если «потрясения» происходят все чаще, общество постепенно приходит в стадию массового психоза. Люди чувствуют себя все более деморализованными, ими овладевает отчая-

ние и страх, гнев и ненависть, они становятся более агрессивными. Пытаясь убежать от надвигающегося ужаса, они — каждый на свой вкус — ищут укрытия в безудержных развлечениях.

Несомненный успех исследователей нового мирового порядка — их умение «предвидеть будущее», выстраивать стратегию глобальной политики с такой удивительной точностью, будто их главным предсказателем является сам Нострадамус.

В раннюю пору своей научной деятельности я поражался этому, но со временем нашел разгадку этой чудесной способности некоторых американских профессоров (Бжезинский, Фукуяма, Хантингтон, Хаксли и др.). Она проста: мы имеем дело со случаем, когда наука жестко встроена в политику и абсолютно подчинена ей.

Научные институты, лаборатории, «мозговые центры» разрабатывают разного масштаба доктрины, концепции, программы и планы, которые проходят потом всестороннюю политическую и научную экспертизу, отвергаются или корректируются и утверждаются высшим руководством (ЦРУ, Совета национального безопасности, Совета международных отношений, Трехсторонней комиссии и т. п.) и становятся секретными планами конкретных действий, разложенных во времени с заглядом на годы и десятилетия.

Затем «по мотивам» этих планов некоторые выдающиеся участники этих исследований (те же Бжезинский, Хантингтон, Фукуяма и сотни других) издают книги с шокирующими прогнозами, которые тут же становятся бестселлерами, переводятся во многих странах на многие языки. На эти сенсационные труды набрасываются, как пираньи на свою жертву, тысячи исследователей, журналистов, телеведущих разных стран, которые растаскивают эти тексты на миллионы цитат в миллионах книг и статей, интерпретируют их на свой взгляд и вкус, критикуют, отвергают или одобряют — не важно! Главное сделано: планы устроителей нового порядка доведены до сознания миллиардов жителей планеты, становятся частью их сознания и вольного или невольного представления о будущем, с которым они начинают в той или иной мере соотносить свои жизненные взгляды и планы. Так конструируется Будущее нового мирового порядка.

Наивный обыватель может отмахнуться от моих выводов: «Да мало ли что скажут Бжезинский, Фукуяма, Хантингтон и прочие профессора? Это их личное мнение».

Но вот что поведал Генри Киссинджер в 1998 году на ужине по поводу 25-й годовщины создания Трехсторонней комиссии: «В 1973 году, когда я был государственным секретарем США, ко мне в кабинет пришел однажды Дэвид Рокфеллер и сказал, что ему кажется, что мне нужна помощь. Должен признаться, в тот момент я неясно представлял, о чем идет речь. Он предложил создать группу из американцев, европейцев и японцев, которые предвидели бы будущее. Я спросил его: „И кто займется всей этой затеей, Дэвид?“ Рокфеллер ответил: „Збигнев Бжезинский“. Я знал, что он хотел этим сказать. Речь шла о чем-то очень важном. Поразмыслив, осознал, что это действительно необходимо» (цит. по: Эстулин, 2008: 159).

Так была создана Трехсторонняя комиссия, влияние которой на мировую политику, экономику и финансовую систему известно и огромно. Одно из направлений ее деятельности — усугубление энергетического кризиса для установления контроля со стороны транснациональных корпораций.

Идея создания Трехсторонней комиссии пришла Рокфеллеру, по его признанию, после прочтения им книги «Между двумя эпохами» (1972), написанной З. Бжезинским. После этого Бжезинский стал советником по национальной безопасности Президента США Дж. Картера, позднее — членом Бильдербергского клуба, Совета международных отношений и Трехсторонней комиссии, верно служит Рокфеллеру в создании образа Будущего и нового мирового порядка, который все более становится таким, каким представляет его этот богатейший в мире человек — Дэвид Рокфеллер. Трехсторонняя комиссия была создана по его замыслу с тем, чтобы ускорить глобализацию, усилить хаос в мировой экономике и политике, что само собой вело к многократному увеличению количества событий и объемов информации и, как следствие, — к хаосу в сознании людей.

Мы не знаем только одного: насколько могущественны Рокфеллер, Ротшильд и им подобные, но все давно понимают, что именно финансовый клан, а не американский народ определяет,

кому быть кандидатами в президенты США и президентом; что правительство, сенат и конгресс США далеко не в полной мере самостоятельны и вынуждены считаться с тем, что скажет Уолл-стрит.

Говорят, что Рокфеллер-старший (отец Дэвида) ненавидел конкуренцию и заявлял, что единственная конкуренция, которую он приветствует, это такая, когда ты имеешь возможность контролировать обе стороны. Появись вдруг ныне мировое правительство, кто-то из главных глобализаторов, вероятней всего, сделал бы все, чтобы контролировать и его.

Теперь скажите: что такое диктатура? Что такое тоталитаризм? Может ли быть свободной и демократичной страна и ее народ, среди которого живут люди (много таких людей!) без морали и чести?

Когда смотришь новостные программы по телевизору, то порой хочется восхититься тем, как много работают главы государств и правительств. Переговоры, переговоры... Договоры, коммюнике, декларации... Встречи без галстуков... Многочасовые интервью... То они в Америке, то в Японии, а через день — в Европе или Азии...

Но это видимая часть происходящего. Что-то из подписанных договоров сбудется, и это уже хорошо. Но что осталось за кадром? В секретных приложениях? Вскоре как бы сами собой начинают происходить события, которые мы воспринимаем как естественные. Но так ли это? И в какой мере, если так? Часто мы сами участвуем в делах, которые были кем-то запланированы, а это значит, что нашими мыслями и поведением манипулируют; мы живем в кем-то придуманном искусственном мире.

И все ж остается главный вопрос: НАТО, Всемирный банк, Международный валютный фонд, Федеральная резервная система США, Европейский центральный банк, Всемирная торговая организация, Римский клуб, тысячи транснациональных корпораций — как так получается, что все эти организации и их руководители действуют слаженно и в одном направлении? Кто направляет и координирует их деятельность? «Большая восьмерка», в которую с недавних пор (пока?) входит и Россия? Может быть. А есть еще Бильдербергский клуб, с одной стороны, вроде бы почти официальное учреждение, о котором публикуются (хотя и

редко) статьи, а с другой — тайное, сверхсекретное сообщество, созданное в 1954 году в заботах о будущем мира под покровительством клана Рокфеллеров и королевской семьи Нидерландов, в который ныне входят президенты и главы правительств ведущих стран... Говорят, что именно Бильдербергскому клубу подчиняются Трехсторонняя комиссия, Совет по международным отношениям, Международный валютный фонд, Всемирный банк, Всемирная торговая организация, Римский клуб, Тавистокский институт и другие организации. Может быть. Этого я не знаю. Но какая-то организация, которая стоит над всеми названными международными структурами, вероятно, существует. И все эти структуры есть не что иное, как инструменты, которые она использует в нужных ей и не известных нам целях.

Говорят еще, что в Бильдербергском клубе, куда от всех ведущих стран входят по три человека, Россию «представляют» Анатолий Чубайс, Лилия Шевцова и (покойный ныне) Егор Гайдар. Говорят, что Шевцова, будучи руководителем представительства Фонда Карнеги в России, отвечает на Давосском форуме за проект «Будущее России». Говорят, будто Чубайс, узнав, что Ельцин собирается оставить на престоле вместо себя В. Путина, звонил Ельцину и отговаривал его от этого решения, а В. Путину якобы сказал: «Не по тебе шапка, Вовик!..» Почему он такой смелый, этот Чубайс?..

* * *

Правда умерла? Мы ничего не значим и не можем? Мы смотрим на мир чужими глазами, а сами ничего не понимаем, потому что знать сущее и понимать происходящее не должны? Мы снова крепостные, рабы? Как вам такая перспектива? Мне она не по нутру.

Да, вопрос нередко труднее ответа. Мы никогда не найдем нужных ответов и не наладим жизнь, если перестанем искать и формулировать нужные вопросы. И искать ответы. Сами.

Расширим масштаб понимания Происходящего! Не будем довольствоваться знанием следствий и результатов! Будем искать цели и тех, кто за ними стоит! Будем думать о причинах происходящего и зреть в корень проблем. Коль нам предложили ускоренную глобализацию, научимся мыслить быстро и глобально! Коль

нас дурачат, коль нами пытаются манипулировать, включим стратегическое мышление, чтоб увидеть не фрагменты, не частички происходящего, а все, что творится и что творят «они» в целом! Трудно? Да. Думать вообще трудно. Понимать — еще труднее. Но — дерзайте понимать! И пусть вас не подавят стыд и страх от всего увиденного и понятого. Это и есть наша жизнь, которую наш же ум и наша же воля должны повернуть в лучшую сторону.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Медведев Д. А. (2009) Послание Президента РФ Федеральному Собранию Российской Федерации. 12 ноября 2009 года // URL: http://www.kremlin.ru/transcripts/5979

Глэд Дж. (2005) Будущая эволюция человека. Евгеника XXI века. М.: Захаров.

Доклад Всемирного банка (1994) «Россия: образование в переходный период».

Ришелье А. (2008) Политическое завещание, или Принципы управления государством. М.: Ладомир.

Эстулин Д. (2008) Кто правит миром? Или вся правда о Бильдербергском клубе. Минск: Попурри.

Adorno, Th. (1962) Einleitung in die Musiksoziologie: Zwölf theoretische Vorlesungen. Fr./M.

Знание. Понимание. Умение. 2010. № 1.

КУДА ИДЕМ, РОДИМОЕ ОБРАЗОВАНИЕ?.. БЕГЛЫЕ ЗАМЕТКИ ПО ПОВОДУ ЗАКОНОПРОЕКТА «ОБ ОБРАЗОВАНИИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»

Спорить о том, нужен ли новый закон об образовании, не стоит — нужен.

С момента принятия ныне действующих законов «Об образовании», «О высшем и послевузовском образовании» прошло почти два десятилетия. Многое изменилось в обществе, в самой системе образования. Только с 2002 по 2008 год в них внесено более 200 дополнений и изменений, принято 35 федеральных законов, регулирующих сопряженные с образованием правовые отношения. Названные законы об образовании были искорежены: из них изъяты многие положения, составлявшие их достоинства и прогрессивность. Законодательная база оказалась разорванной, размытой и обессиленной. В этом заключалась одна из причин снижения уровня и качества деятельности российских школ, учреждений СПО и вузов, качества образования в целом.

Одной из основных причин разработки нового закона является присоединение России в 2003 году к Болонскому процессу, который предусматривает введение трех циклов высшего образования с четким разграничением квалификаций выпускников — бакалавриата, магистратуры и аспирантуры; введение прозрачных механизмов обеспечения качества образования; взаимное признание квалификаций и сроков обучения; создание единой кредитной системы зачетных единиц; развитие академической мобильности.

Надо или не надо было России вступать в Болонский процесс — дискутировать вроде бы бессмысленно: коль вступили, должны выполнять принятые на себя обязательства. Но в каком объеме? В какой очередности? И как быстро?

В силу названных обстоятельств в обществе возникла и с годами укреплялась идея разработки новой, цельной, упорядоченной системы норм и положений законодательства об образовании. Около семи лет назад была предпринята попытка создать Образовательный кодекс РФ. Были подготовлены два варианта: один — юридическим факультетом МГУ им. М. В. Ломоносова, второй — Высшей школой экономики. Я участвовал в их обсуждении, которое проходило в Интеллектуальном центре МГУ.

Идею кодекса после этого обсуждения быстренько забыли: столь причудливыми по смыслу были оба его проекта. Появилась идея «интегрированного закона», хотя, по сути дела, цель осталась все той же. В 2004 году Правительством РФ была принята Концепция основных направлений развития образования РФ до 2010 года, в которой была означена задача подготовки интегрированного правового документа об образовании в РФ. И вот мы имеем его проект — 20 глав, 196 статей на 440 страницах.

Я внимательно прочитал полный текст законопроекта дважды, в мае и июне, после того как он был помещен в Интернете, потратив на это по три выходных дня с утра до позднего вечера. Притом что начиная с марта читал его по отдельным частям, которые мы обсуждали на заседаниях рабочей группы Экспертного совета при Комитете по образованию и науке Совета Федерации РФ. Для меня, ректора и профессионального исследователя, это была тяжелая работа.

Прежде всего необходимо отметить, что основа для обсуждения имеется. Есть достоинства. Но говорить будем не о них, а об изъянах, недостатках и о том, как от них избавиться.

Читая законопроект, я то и дело изумлялся: что за язык? что за формулировки? что за «новеллы»? Законы пишутся для обыкновенных людей, должны быть написаны простым языком, основываться на простых правилах здравого смысла, дабы быть понятными рядовому обывателю. Лучшие законы рождаются из установившихся обычаев, основаны на том, что было, что есть и что может произойти. Такие законы легко воспринимаются и без сопротивления исполняются. Плохие законы выдумы-

ваются, становясь худшим видом тирании, а потому отвергаются народом.

Законодатель может быть преисполнен желания устроить жизнь людей лучше, но он сумеет сделать это лишь в том случае, если его представления о том, что такое «хорошо» и «лучше», совпадают с представлениями о «хорошем» и «лучшем» тех, для кого, собственно, и написан этот закон. Закон есть высшее проявление мудрости.

Не потому ли законы наши плохо работают, а то и вовсе бесполезны, что Дума печет их, как пироги, не пытаясь изучить вначале их пригодность для российского общества? Не потому ли крупные «мухи» российского бизнеса без труда прорываются сквозь эту паутину законов, а всякая мелкота застревает и гибнет в них? Не потому ли народ наш беден, что у нас слишком много законов? Не потому ли мы никак не изживем коррупцию, что в этих законах слишком много запретительного и почти отсутствует разрешительное?

«Чем ближе государство к своему падению, тем многочисленнее его законы», — заметил мудрец еще в далекой древности...

ЭТИ «ГОРЬКИЕ» ОБЩИЕ ВОПРОСЫ...

Обсуждая проект нового закона об образовании, который надо полагать законом **№ 2 после Основного закона — Конституции РФ**, мы не можем не коснуться хотя бы некоторых общих, «философских» вопросов образования, его взаимосвязи с человеком, обществом, культурой, наукой. Прежде чем рассуждать о структуре законопроекта, его главах, статьях, новеллах и отдельных нормах, совершенно необходимо ответить на самый важный вопрос, что это такое — в целом. Детали и частности, безусловно, важны, но главное — что представляет собой данное явление в своей сущности? Кому, чьим интересам служит этот закон? К чему приведет через годы?

Ведь начинаем не с нуля: позади почти 20 лет реформ образования. И действовали мы не по «понятиям», а по законам. Что же в результате?

1. О некоторых итогах модернизации российского образования

Подойдем к оценке итогов «модернизации», используя кибернетический принцип черного ящика.

Что у нас на «входе»? Новации: университизация государственных педагогических и прочих вузов; бесконтрольный рост негосударственных вузов; Единый государственный экзамен (ЕГЭ); государственные именные финансовые обязательства (ГИФО); тестирование; государственные образовательные стандарты первого, вскоре — второго, теперь — третьего поколения; вступление в Болонский процесс и уровневая система образования: бакалавриат и магистратура; кредитно-модульная система зачета успеваемости студентов; компетентностный подход; абсолютно новые правила сдачи выпускных экзаменов в школах и приема в высшие учебные заведения на основе утверждения ЕГЭ в качестве «истинно объективной» оценки знаний. Идеи продолжают вылетать одна за другой...

Что происходит в самом черном ящике (т. е. в системе образования), мы (как будто) не знаем.

Что же на «выходе»? Это главное! Должно быть **возросшее качество образования**, ради которого на протяжении почти двух десятилетий затрачены огромные деньги и силы — на разного рода эксперименты, исследования, научные конференции, подготовку поправок к существующим законам, новые законы и т. д.

Так **что имеем в результате**?

Если говорить о школе, то, по словам многих учителей и директоров, с которыми мне довелось беседовать на эту тему, **большинство детей просто перестали нормально учиться**. Этот вывод подтверждают преподаватели вузов, которые считают, что **образовательный и общекультурный уровень абитуриентов резко снизился и продолжает снижаться**.

Скажут: это общие слова, субъективный взгляд и т. п. Посмотрим, как выглядит модернизация («реформы») высшего образования **начала 1990-х годов** в глазах образовательного сообщества. В октябре–декабре 2009 года Российский государственный соци-

альный университет опросил 243 эксперта во всех федеральных округах России (Образовательные технологии, 2010: 7–19). Положительно модернизацию оценили только 11% опрошенных, отрицательно — 33%, противоречиво — 54%. «Реформы» высшего образования **последних лет (начала XXI века)** положительно оценили всего 7%, отрицательно — 48%, противоречиво — 42%.

Экспертов спросили о том, как они оценивают качество высшего профессионального образования 1970–1980-х годов по сравнению с тем, которое мы имеем сегодня. Ответы: «оно было гораздо выше, лучше, чем сейчас» — 27%; «в главном оно было лучше» — 61%. Причем такие оценки характерны для всех федеральных округов.

Более 11% экспертов отметили **растущую конфликтность, опасность гражданского неповиновения** вузовской общественности и студентов.

Модернизация продолжается. Нельзя, однако, не заметить любопытную тенденцию: сегодня волнуются не только «низы», начинают волноваться уже и «верхи»: все больше беспокоятся о тщательно продуманных госстандартах, типовых программах, базовых учебниках, единстве учебно-воспитательного процесса. Вам это ничего не напоминает? Вот именно: новое — это хорошо забытое старое. А тут и забыть-то еще не успели: мы являемся свидетелями возвращения в российскую школу и вузы некоторых правильных, по сути, параметров советского образования. И это вовсе не отвергает необходимость модернизации, не означает запретов на свободу и демократию, авторские программы и методики, экспериментальные учебные пособия и разного рода новации и инновации.

Российская власть находится перед сложнейшей задачей «перезагрузки» сознания миллионов людей и формирования «нового человека», без которого «новую» Россию построить невозможно.

2. Гонки в сторону пропасти

Человечество хорошо знает, что и как происходит при переходе от капитализма к социализму, на примере не только СССР, но и многих других стран мира. Возврат «первой в мире страны социа-

лизма» в лоно капитализма осуществляется в мировой истории впервые. По сути, это очередной глобальный социальный эксперимент, в который вовлечены помимо их воли сотни миллионов людей, родившихся и живших в пору социализма. Сознание этих людей глубоко поражено социалистическими идеями, которые проникли в их психологию, выработали определенные навыки и привычки мышления, общения и поведения. Глупо думать и говорить, что идеалы социализма были чужды большинству из них. Противники социализма существовали, но в ничтожном меньшинстве. И всенародный референдум, проведенный весной 1991 года по поводу того, нужно распускать СССР или нет, дал на этот вопрос исчерпывающий ответ: подавляющее большинство населения СССР стояло за его сохранение, а стало быть, принимало идеологию социализма. Уж я не говорю о тех, для кого идея социализма была своего рода религией, кто веровал в нее истово и безраздельно.

Мне кажется, что поначалу эту сложнейшую задачу попытались решать именно так, как и следовало бы: сложными способами, тонкими приемами. Была объявлена **реформа** образования. Но от этого понятия вскоре отказались. Ибо реформа — это преобразование в какой-нибудь области общества, не касающееся **основ** существующего социального строя. А слому подлежали именно основы. Тогда стали говорить о модернизации.

Помню совещание ректоров вузов по этому поводу в Российской академии государственной службы при президенте РФ. На вопрос из зала: «В чем разница между реформой и модернизацией?» — председательствовавший на этом совещании член Совета Федерации губернатор Республики Карелия С. Катандов ответил незамысловато: «Да никакой!.. Надо сделать, чтобы все стало не так, как было раньше». Если не изменяет память, это было в 1996 году.

И понеслась душа... Увы, не в рай!..

И вот мы обсуждаем, по моему глубокому убеждению, **самый главный (после Конституции) закон России**. Закон об образовании, модернизация образования — это не отраслевые задачи, это не задачи строительства дорог, не реформы правоохранительной системы, армии, финансовой системы и т. п. Это проблема и за-

дача глобальная, комплексная, от которой в нашей жизни зависит все: и экономика, и политика — все.

К сожалению, ни власть, ни национальный капитал, ни население до сих пор не понимают, что главный вопрос **самосохранения российской нации и России** как суверенного государства — это именно вопрос образования (воспитания) широко и универсально мыслящих граждан, сознающих ответственность за будущее своей страны, ныне происходящее в России перед дедами и пращурами, собственными детьми и внуками. А не выращивание идеальных и терпеливых «винтиков» для «новой» государственной машины, бессловесных «компетентных» работников новорусского капитала.

Какой тип, какая модель образования (а стало быть, какой закон о нем) нужны России? Вот вопрос вопросов. На мой взгляд, Россия должна культивировать свободное образование, образовывать **человека понимающего**, создавать **понимающее общество**, которые (человек и общество) были бы готовы к целостному и универсальному восприятию картины мира. Лишь в этом случае в России могут сформироваться интеллектуальная **элита общества** и средний класс, способные не только противостоять элите государственной власти и бизнес-элите, но и контролировать их. Лишь в этом случае в России будут не только присутствовать идеи свободы и демократии, принципы «священности» частной собственности, рыночных отношений и добросовестной конкуренции, но и возникнет широкая сеть самых разнообразных социальных институтов, обеспечивающих господство названных идей и отношений. Такое положение вещей и называется **демократией**. Не на словах, а на деле. В противном случае под лозунгами демократии страна неизбежно будет двигаться в сторону авторитаризма и диктатуры.

Какой же тип, какая модель просматриваются в предлагаемом нам законопроекте? Модель **догоняющей модернизации** по западным образцам. У них Болонский процесс — и у нас тоже. У них бакалавры и магистры — у нас тоже. У них единый государственный экзамен, модульная система — у нас тоже. Главное — вписаться в их цивилизацию, т. е. быть такими же, как они. Ну а тайная надежда — не только догнать, но и перегнать.

Однако все это мы уже, как говорится, проходили. Советский Союз действовал под лозунгом «ДиП» — «Догнать и перегнать Америку!» Во всем. И ведь кое в чем не только догнали, но и перегнали! В частности, в образовании.

Известно обращение президента США Дж. Кеннеди (1958) к нации, в котором он говорил: «...Величайшая опасность, угрожающая нам, не ядерное нападение. Голая правда такова: мы подвергаемся величайшей опасности проиграть титаническое соревнование с Россией, причем при этом не будет запущена ни одна ракета. Год назад при обсуждении внешних дел, вероятно, не упомянули бы **просвещения**. Сегодня мы не можем избежать этого. Я не знаю, верно ли, что битва при Ватерлоо была выиграна на площадках для игр в Итоне. Однако не будет преувеличением сказать, что битва, которую ведем мы сейчас, может быть выиграна или проиграна **в школьных классах Америки**. <...> Мы должны положить конец такому положению, когда только четверо из пяти наших лучших школьников оканчивают школу и только двое из пяти идут в колледж. Мы не можем позволить себе платить преподавателям в колледжах и школах, развивающим умы наших детей, меньше, чем мы платим слесарям и водопроводчикам, обслуживающим наши дома...»

Реализуя «догоняющую модернизацию», Россия **полностью** заимствует инновации и модели западных стран, и прежде всего США. Беда не в том, что заимствует (это нормально, естественно), а в том, что слепо **копирует** и привносит на российскую почву их опыт, во-первых, без учета специфики российского менталитета и наших условий бытия; во-вторых, без понимания причин, по которым эти чужие инновации и чужой опыт возникли «там», без прохождения и переживания трудностей и проблем вживления нового на отечественной почве.

Без желания понять, что разного рода кризисы, которые сотрясают Европу, США, Россию и многие другие страны, есть следствие — в первую очередь! — **изжившей себя парадигмы развития западного общества и той модели образования, которое оно культивирует**: вместо образования, которое развивало бы в человеке способность **понимать Происходящее** самому, вместо универсальности и широты мышления его фаршируют специальными

знаниями, умениями и навыками, полагая, что этого вполне достаточно, чтобы выполнять строго определенные функции и заработать на жизнь. **Умения и навыки, а теперь еще и «компетенции» принимаются за понимание.**

Но это далеко не так. Платой за такой взгляд на образование стала утрата человеком способности видеть целое, фрагментарность, осколочность мышления. Худо-бедно людей научают видеть части, но интегрировать, синтезировать большинство не умеет, не желает уметь и не понимает, зачем это нужно. Сила человеческого разума ослабевает. Аналитические и творческие способности угнетаются. В цене практическое знание. Неслучайно. Позволю себе отвлечься (как может кому-то показаться) от основной темы.

Когда-то человечество совершило фундаментальную ошибку: оно сделало **доход и прибыль высшей целью своей деятельности**, поставило экономику и материальное выше и впереди образования и духовного начала. Отсюда все беды. Теперь мы в беличьем колесе: «Решим проблемы экономики — займемся образованием». Но проблемы экономики никак не решаются, усугубляются, ухудшаются, денег на образование все меньше, оно все более подчиняется задачам экономики и тех, кто ее делает. Но кто они, эти люди? Они — плод все ухудшающегося образования.

Не могут деньги и вещи быть **действительным смыслом жизни**. Но уже давно (а ныне в России особенно) именно они и все материальное для подавляющего большинства — главная ценность, стоящая выше совести, чести, справедливости. Жизнь обессмысливается. А там, **где нет смысла, там нет нравственности**.

И вот 4 февраля 2010 года президент Франции Н. Саркози, открывая Давосский экономический форум, обращается к финансовым акулам мира и говорит им о пороках капитализма, призывает **«переосмыслить, перепланировать, перестроить» капитализм, «сделать его более нравственным»**. Задает вопрос: «Какой капитализм нам нужен?» И отмечает: «Если мы не ответим на этот вопрос, то поставим под угрозу свое будущее».

Но еще в 1992 году на международной конференции под флагом ООН «Окружающая среда и развитие» на вопрос: «Какой капитализм нам нужен?» — был дан совершенно недвусмысленный

ответ: «Парадигма развития человечества, в основе которой лежит безудержная погоня за прибылью (т. е. капитализм. — *И. И.*), полностью и окончательно исчерпала себя, и дальнейшее следование по этому пути **ведет человечество к гибели**». Была принята резолюция «Повестка на XXI век», согласно которой 146 лидеров государств мира поставили свои подписи под обязательством разработать программы перехода государств на путь устойчивого развития.

Но все это оказалось блефом. В 2002 году ООН вновь собрала конференцию, теперь в ЮАР, в Йоханнесбурге, чтобы оценить перемены. Вывод: положение дел изменилось, но не в лучшую, а в худшую сторону.

Может быть (по прошествии 28 лет!), президент Франции не знает об этом?

Между тем в качестве одного из основных путей выхода из критической для мирового капитализма ситуации Конференция ООН в 1992 году рекомендовала **коренным образом** изменить существующую систему образования. В 1996 году ЮНЕСКО подготовила доклад «Высшее образование для XXI века», в котором эта рекомендация была всесторонне обоснована. Однако за прошедшие годы никаких кардинальных перемен в мировом и европейском образовании не произошло (если не считать принятия Болонской декларации о формировании единого европейского образовательного пространства), оно катится все по той же накатанной дороге, ведущей в пропасть.

О том, что образование **первородно** по отношению ко всем вопросам жизни, что оно определяет **все** человеческие качества, способности или неспособности людей к разумной самоорганизации, умению жить обществом, ставя его интересы выше эгоистических интересов отдельных индивидов, готовых ради богатства на любые преступления и войны, ни в Европе, ни в США не идет даже речи. Образование перманентно реформируют, но организаторы реформ уходят от сути и подлинной глубины проблем образования, не касаются его **предмета и содержания** — чему учить?

Правильней говорить об имитации реформ и модернизаций, о том, что мы являемся свидетелями и невольными участниками этого процесса, наблюдаем, как в административном восторге чи-

новничья рать рушит то, что еще далеко не изжило себя, и насильственно внедряет то, что нежизнеспособно и вредоносно для образования...

Я не могу понять, как в таких условиях наше общество будет решать задачи инновационной деятельности и модернизации, о которых так много говорится. **Ведь качество любого рода человеческой деятельности зависит от качества человеческого материала, который включен в процесс этой деятельности.** Это фундаментальная истина! В любом деле все зависит от того, кто это дело делает, — от уровня знаний, понимания, моральных, волевых, этических и прочих качеств личности или «совокупного индивида» — организации, общества. Но качество этого материала не улучшается, а падает и снижается; не стихийно, а сознательно. В то время как сложность проблем и задач общественного развития (глобальные проблемы человечества) возрастает объективно.

Если мы действительно собираемся возвеличить Россию, то необходимо наращивать **творческий потенциал** в массе населения страны. **Именно — в массе**, а не только в бизнес-элите и управленческой верхушке.

Системе российского образования более всего необходимы **спокойствие, стабильность и устойчивое развитие**. Качество образования намывается, как золото — по крупинке и не сразу, а довольно медленно. В систему образования уже вброшено так много нового, что она попросту не успевает переварить новации. На мой взгляд, существует задача минимизации ущерба от множества перемен, которые в последние годы нагрянули в школы, учреждения СПО и вузы. Однако новый законопроект только увеличивает их количество.

3. О правильном соотношении отечественного и зарубежного опыта

Каждая страна имеет свою историю развития образования: свою — Италия, свою — Франция, свою — Германия, свою — Испания. Каждая из систем образования этих и других стран имеет

свои достижения, свою специфику, которыми они гордятся и дорожат, не хотят и не собираются жертвовать ими ради общих целей, ради интеграции. Совсем неслучайно поэтому в одной из статей Болонской декларации говорится о том, что при осуществлении ее общих принципов должно быть обеспечено «полное уважение к разнообразным культурам, языкам, **национальным** системам образования и университетской автономии». Иначе говоря, Болонская декларация — это не приговор, подлежащий немедленному исполнению. Каждая страна вправе продолжать идти своим путем, опираясь прежде всего на собственный опыт, выстраивать собственную стратегию и систему образования, осуществляя модернизацию и разного рода новации, исходя прежде всего из своих **внутренних** целей и задач развития.

Именно так и поступают некоторые европейские страны. Мне приходилось встречаться и беседовать с президентами и ректорами университетов Франции, Италии, Германии, Швейцарии. Да, они следуют установкам Болонской декларации, но действуют осторожно, с необдуманными новациями не спешат. По их словам, Болонский процесс буксует, это будет продолжаться десятилетия.

Каждый здравомыслящий человек понимает, что в конечном итоге изменить систему образования — значит изменить поведение тех, кто учит и кто учится; изменить содержание, формы и методы обучения и воспитания. Но это означает перемены в **культурном коде нации**. Неужели кто-то поверит, что Франция, Германия, Великобритания, Италия, Испания согласятся отбросить названия своих стран и станут числиться под каким-нибудь номером или просто именоваться частью Европейского союза? Что французы, англичане и немцы, десятки раз воевавшие друг с другом, способны стать настолько толерантными друг к другу, вдруг так возлюбят друг друга, что согласятся быть просто европейцами, а не немцами, англичанами, французами? Ни-ког-да.

Любые декларации, постановления и законы бессильны перед **национальным чувством**. Изменение национальных систем образования — это процесс эволюционный, длительный и трудный; он будет происходить под воздействием столь же долговременных

изменений в самих национальных культурах. Другое дело, что образование — это в каком-то смысле «дочь», а в каком-то — «мать» культуры. Там, где требования Болонской декларации близки к национальным традициям в образовании (например, в Великобритании, где триада «бакалавр — магистр — аспирант», тестирование и другие параметры существуют издавна), там интеграция в этот процесс прошла без особых затруднений, а изменения в системе образования оказались минимальными. Но так повезло далеко не всем странам, и меньше всех — России.

Россия шла в создании системы образования своим, особым путем. И связан этот путь вопреки широко распространенным представлениям не с Западной Европой, в образование которой мы ныне интегрируемся, а с Византией, именами братьев Кирилла и Мефодия — славянских первоучителей и первопросветителей. Отставание дореволюционной России в образовании от Европы на несколько столетий объясняется варварским разграблением Константинополя как раз европейскими крестоносцами и особенно страшным разгромом России монголо-татарами.

Выделяются два основных периода становления системы образования в дореволюционной России: **догосударственный**, который охватывает допетровские времена (XV–XVII вв.), и **государственный** — период правления династии Романовых начиная с Петра I и заканчивая царствованием Николая II. В 1632 году (царствование Михаила Федоровича) было открыто первое русско-украинское высшее учебное заведение — Киево-Могилянская академия. В 1725 году по указу Петра I в Петербурге основана Академия наук, а при ней Академический университет и гимназия. В 1755 году Елизаветой Петровной учрежден Московский университет.

Я не собираюсь пересказывать историю российского образования и вспоминаю лишь некоторые даты и факты, чтобы обратить внимание читателя на одно важнейшее обстоятельство: история эта есть **история непоследовательности, нестабильности, шараханий из стороны в сторону, то прорывов вперед, то отступлений назад**. За исключением, пожалуй, эпохи Петра I, который имел ясные цели в реформировании России, внятные военные планы, подчинил этим целям все ресурсы, в том числе образование.

На протяжении XIX века **четырежды** — по числу императоров — в высшем образовании России шли **реформы и контрреформы**. Самодержавное государство то давало высшему образованию некоторые послабления, то вновь сворачивало его свободы. Отечественные университеты рассматривались как очаги вольнодумства, революционности и безнравственности, особенно в начале XIX века, после того как в Западной Европе, прежде всего в Германии, прошли студенческие волнения.

В 1830 году царское правительство закрыло Варшавский и Виленский университеты.

В 1835 году был введен новый устав университета, который юридически упразднил университетскую автономию.

Студенческие волнения конца 50-х — начала 60-х годов XIX века привели к тому, что университетская автономия была восстановлена. Однако в 1884 году был опять введен новый устав университета, согласно которому он был полностью отдан под контроль Министерства просвещения. Академические свободы были снова ликвидированы. Передовые профессора выступали с протестами. Периодически вспыхивали студенческие волнения. В 1911 году из Московского университета были исключены 1000 студентов, 130 профессоров были вынуждены уйти в отставку.

Серьезного внимания самодержцы и их правительства к образованию не проявляли. Согласно переписи 1897 года из 1000 жителей России читать и писать умели лишь 223 человека, а остальные 777 человек были полностью неграмотны.

Совершенно по-иному ставились и решались вопросы образования в **советское время**, что бы о нем сегодня ни говорили.

В 1918 году советское правительство поставило задачу обязательного бесплатного образования для всех. В 1919 году был издан Декрет о ликвидации безграмотности. Школы ликбеза действовали повсюду — на заводах и фабриках, в деревнях, в армии. Для посещающих курсы ликбеза сократили рабочий день. **Развитие образования было тесно увязано с главной экономической целью — индустриализацией страны.**

Через 20 лет — к 1939 году читать и писать в СССР уже умели 90,8% мужчин и 72,6% женщин. Быстрыми темпами росла сеть на-

чальных и средних школ, появились техникумы и рабфаки — для подготовки рабочих к учебе в высших учебных заведениях, которых уже в 1920 году было 244! (В канун революции в России насчитывалось всего 60 высших учебных заведений.) Бюджет страны строился прежде всего с учетом нужд образования. Экономический эффект от введения только всеобщего начального образования в 43 раза превысил затраты на его внедрение. Еще более выгодным было введение бесплатного среднего и высшего профессионального образования. Иностранные специалисты, которых советская власть была вынуждена нанимать в период индустриализации, покидали страну; их заменили собственные, отечественные.

Вот поразительный факт: в 1943 году, в тяжелейшую пору Великой Отечественной войны, Совет народных комиссаров требовал вовлечь в школу **всех** детей школьного возраста! В 1944 году из-за нехватки учителей **из воюющей армии были отпущены все учителя** и те, кто хотел учиться, чтобы стать учителем.

Сталин и его окружение понимали, что для реализации стратегических задач, долгосрочных планов, достижения любой высокой цели нужен высокообразованный народ. Создание ядерного и водородного оружия, выход в космос, лидерство СССР во многих областях науки были не делом случая, а итогом планомерных перемен в образовании, начиная со школы, в которой еще **в годы войны** были пересмотрены учебные программы в сторону усиления преподавания физики, химии, математики, биологии. Были созданы новые технические факультеты и вузы, а главное — атмосфера всеобщего увлечения наукой и техникой. «Что-то физики в почете, что-то лирики в загоне!..» — писал Б. Слуцкий.

В царской России и в СССР действовала **субъект-объектная** (учитель – учащийся) **парадигма образования**, идущая из древности. И в ней есть великая правда и сила: учить должен тот, кто уже научился, кто знает, чему и как учить. Учащийся — это и сосуд, который надо наполнить знаниями, и факел, который надо зажечь, чтобы далее он следовал своим путем, освещая его светом собственных знаний и своего понимания жизни.

Нас учили **думать о смысле жизни**, находя его в том, чтоб уважать **традиции своих дедов и отцов**, чтоб находиться в по-

стоянном поиске этого смысла, в процессе самосовершенствования.

В нас воспитывали чувство долга, чести и совести, стремление занять достойное место в жизни, чувство заботы о том, чтобы не растерять свой духовный и нравственный багаж, **оставаться самими собой**, не терять собственного достоинства и самоуважения.

Нас вели **от простого к сложному** по тем учебникам и конспектам лекций, игнорировать которые было невозможно. Других просто не существовало. Это так. И это, конечно, не совсем хорошо, можно сказать — плохо...

Нас учили схватывать **целое** в предмете, понимать **сущность** вещей — иногда в ущерб частному, деталям. (Из техникума помню правило, которому нас учил математик Василий Иванович Сенников: «Знание общих правил легко возмещает незнание некоторых частностей».) **Учителя — учили, ученики — учились.**

В школе и вузе нас учили любить Родину и людей, воспитывали способность к самоотверженному труду и подвигу на ратном поле — ради «других», ради Отчизны. Культивировался **героический тип личности**. Этой цели служили образование, литература и кино, на нее работала вся система агитации и пропаганды.

В докладах Всемирного банка, по рекомендациям которого в начале 90-х годов XX века осуществлялись слом и реформирование советской системы образования, говорилось, что недостатком системы высшей школы в СССР была **чрезмерная специализация**. С одной стороны, это так и было. А разве могло быть иначе в стране с высокоразвитой индустрией с сотнями отраслей, сельским хозяйством, которые полностью обеспечивали трехсотмиллионное население всем необходимым для жизни?

Но в то же время нас учили глобальным взглядам на изучаемый предмет, ну и конечно, коммунистической идеологии. Поэтому, я думаю, учащимся и недодавали именно специального, конкретного, «живого» знания. Отсюда правило, с которым сталкивался выпускник вуза, придя на производство: «Забудь все, чему тебя учили в институте, и начинай учиться делу...» Ну и в чем тут проблема? Не было, нет и не будет такого учебного заведения в целом мире, где человека могли бы научить всему и на всю жизнь. «Век живи, век учись!» — говорили нам. И мы доучи-

вались, а потом прекрасно работали. Говорю это как человек, окончивший строительный техникум, танко-техническое училище, институт инженеров железнодорожного транспорта, работавший слесарем и мастером на стройке, начальником цеха на оборонном заводе.

Да, в советском образовании было, скажем так, немало перегибов. Временами — запредельный коллективизм, нередко — пренебрежение интересами личности, индивидуальными особенностями и правами человека. Безусловно, эти перегибы исковеркали судьбы множества людей. В конечном счете это нанесло вред и всему обществу.

Но что важнее: «человек» или «компетентный специалист»? Специальности можно доучиться. Это принято во всем мире. В США на переподготовку кадров ежегодно расходуется 70 млрд долларов. В России — от 300 до 350 млн долл. Так — всюду. О курсах по переподготовке совести и чести я не слышал. Совести и чести, доброте, любви к человеку, чувству долга, одним словом, духовности и нравственности, если их не дали тебе за годы учебы школа и вуз, на производстве не доучишься.

Существенной особенностью российской системы образования во все времена — царские и советские — была **необходимость подготовки людей к отражению постоянных военных угроз**, ведению войн на стороне союзников и по собственным замыслам. Именно поэтому в давней истории с раннего детства церковно-приходские школы, разного рода военные училища, а потом и высшие учебные заведения, церковь культивировали любовь к России, готовность жертвенно служить Отечеству. Державный и соборный (при советской власти — коллективистский) дух пронизывал жизнь населения, всю культуру страны, формируя из века в век **особую психологию российской, и прежде всего русской, нации, особое — подвижническое, героическое — поведение отдельных ее членов**, позволявшие России совершать великие дела в мирные годы, одерживать великие ратные победы.

Снова скажу: за чрезвычайно короткий исторический срок Советский Союз, освоив все лучшее, что было в мировом, прежде всего европейском, образовании, добился в этой области феноменальных успехов. Образование и наука были подлинными локо-

мотивами в развитии советской экономики, воистину непосредственной производительной силой общества. Человеческий капитал, созданный в эпоху социализма, до сих пор работает и созидает в новой России. В том числе и в системе образования, которое, убежден, до сих пор во многих вузах остается вполне качественным. Его низкие позиции в мировых рейтингах есть не что иное, как следствие политической пристрастности и старинной нелюбви к России. Советы и «стратегии», предлагаемые России Всемирным банком, Международным валютным фондом, им подобными организациями и частными лицами вроде Дж. Сороса, а хоть и целыми странами, я рассматриваю как политические диверсии, в какие бы маскировочные халаты они ни рядились. Российские граждане, которые сотрудничают, а тем более водят дружбу с этими структурами, представляются мне их агентами, не важно — корыстными или бескорыстными, по наивности или по внутреннему убеждению. От них исходит дух самоуничижения, перерастающий со временем в их личный комплекс неполноценности, который они распространяют на всю российскую нацию, на весь наш народ.

Будем отдавать себе отчет в том, что модернизация экономики и образования во всех странах мира идет прежде всего под влиянием глобализации. Процесс этот далеко не стихийный. В главном он управляем со стороны США. «Новый мировой прядок», который они устанавливают, не по душе многим странам, которые хоть что-нибудь значат в мире. Именно глобализация «по-американски» и имперские амбиции США породили в конце XX века и особенно в начале XXI столетия различные интеграционные процессы. Дабы выстоять в конкурентной борьбе с США, европейские государства создали Европейский союз, объединив свои разрозненные экономические потенциалы в единый экономический механизм. По той же самой причине они решили противостоять единым фронтом и экспансии американского образования. Именно угроза американизации европейского образования вызвала к жизни Болонскую декларацию. Таким образом, идея создания единого пространства высшего образования Европы, породившая Болонский процесс, имеет прежде всего **политическую природу**.

Парадокс состоит в том, что даже беглый взгляд на содержание Болонской декларации говорит о том, что предлагаемые принципы, формы и методы построения новой унифицированной системы высшего образования, в которую в 1999 году объединились 29 европейских государств и к которой в 2003 году присоединилась Россия, в главном и основном свойственны именно Соединенным Штатам Америки. Как говорится, приехали...

Известно, что в основе философии американской системы обучения и воспитания лежат индивидуализм и жесткий прагматизм. Смысл жизни? В обретении свободы, вера только в свои идеи и силы. Отлично! Отсюда полная личная независимость. И отсюда же признание реального неравенства людей. В США властвует идеология неолиберализма, либертарианства.

Россия застряла на пути от ультралиберализма, навязанного ей изначально творцами реформ, к «социальному государству», провозглашенному в ее Конституции. Система образования на американский манер не может не нанести вреда системе отечественного образования, а значит, экономике, культуре, всему сложившемуся веками образу мышления, поведения и жизни людей. Особенностью русской культуры является **коллективистский** характер жизнеустройства. Учащиеся и студенты, если основываться даже только на наблюдениях, в подавляющем большинстве ориентированы на традиционную субъект-объектную систему обучения. Здесь уместно сослаться на мнение Ж. Ж. Руссо в отношении реформ Петра I и Екатерины II: «Они хотели сделать немцами или англичанами жителей своей страны, хотя успех мог бы к ним прийти только в том случае, если бы прежде всего они уделили внимание русским!»

Тем не менее, судя по уже принятым законам о бакалавриате и магистратуре, тестированию, Единому государственному экзамену, а также законопроекту «Об образовании в Российской Федерации», острота организационно-методических проблем будет определяться тем, что нам предстоит полностью **сменить традиционную субъект-объектную образовательную парадигму** (преподаватель — учит, студент — учится), на принятую в США, а также во многих странах Западной Европы **субъект-субъектную**.

Если общество примет эту парадигму, то это будет означать радикальную ломку и без того серьезно искореженного отечественного образования. Ибо новая образовательная парадигма предполагает право студента **по своему усмотрению** выбирать не только дисциплины и преподавателей, но и составлять удобный для себя график освоения учебных дисциплин, устанавливая так называемый асинхронный режим учебы. Студент оценивает компетентность преподавателя, **не терпит жесткого контроля за посещаемостью** и т. п. Он свободен, он **сам оценивает свои успехи** и свою компетентность.

В Великобритании, например, учащийся школы в 14 лет может сам определить свою дальнейшую образовательную траекторию. В 14 лет — самостоятельно. Как говорится, круто. Но вспомним себя в этом возрасте, многое ли понимал каждый из нас?

Вспоминаю «перестройку», конец 80-х, министр высшего и среднего специального образования СССР Г. А. Ягодин разрешил свободное посещение лекций в вузах (по примеру США). Посещаемость обвалилась. Ректоры и преподаватели были шокированы... Вспоминаю III съезд ректоров России в 1999 году, когда Ягодин с трибуны попросил у собравшихся прощения за эту «новацию».

В 2008 году коллектив авторов под руководством Я. Кузьминова и И. Фрумина при участии Всемирного банка и Международного валютного фонда разработал и опубликовал стратегическую модель трансформации отечественной системы образования под названием «Российское образование — 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях» (М-2020). В этом труде масса новаций. Некоторые нашли место в новом законопроекте, а часть уже узаконена.

Вот, например, бакалавриат. «Благодаря» ему высшее образование становится массовым и всеобщим. Но высшим это образование является лишь по названию, номинально. Согласно М-2020 «первая ступень высшего образования фактически превращается в продолжение общего (школьного), ее главная задача — это **продвинутая социализация**, а не получение профессиональных компетенций» (Российское образование — 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях,

2008: 13). Бакалавриат — это даже не техникум, это — профанация высшего образования. Высшее образование в действительности — это магистратура. Но, как показывает мировая практика, на этот уровень образования претендует не более 20–25% бакалавров, ибо за магистратуру, как правило, надо платить значительные суммы, неподъемные для абсолютного большинства российских граждан.

В 30-е годы прошлого века президентом Гарвардского университета Джеймсом Конантом был придуман план для **взращивания новой элиты**. И появился тест, который по планам создателей должен был способствовать **отбору талантливых людей** и превращению в итоге **классового общества в бесклассовое**. Случилось наоборот. Тест оказался мощным и надежно закрепляющим средством поступления привилегированных студентов в престижные высшие заведения. Чаще всего тесты лишь определяют приобретенные навыки, а не врожденные способности, как считалось ранее. Главный итог американского теста: **чем богаче семья, чем лучше школа и социальное окружение, тем выше результаты экзамена** (Независимая газета, 2010: 8).

Мы в точности повторяем путь западных образовательных систем, ведущий к **социальному и интеллектуальному расслоению общества** за счет дифференциации доступности образования; при этом расслоение общества по уровню образования уже имеет тенденцию становиться **наследственным**. На вечные времена?

С каждым годом количество бедняков в России только увеличивается. На днях услышал по TV новость: в 2010 году численность российских граждан, живущих за чертой бедности, умножилась. От уровня жизни в СССР, и без того совсем не высокого, мы скатились намного вниз. Как далеко будем катиться?

Читал недавно книжку про императора Александра I и его отца Павла I. Наткнулся на такой текст: «В газетах того времени можно было прочесть: „...продаются дворовые люди: девка 18 лет, которая умеет шить цветами и белье чинить, из крестьян; мужик 40 лет, женщина 35 лет, сын 14 и девка 16 лет; все они хорошего поведения; серый попугай, который говорит чисто по-русски и песни поет, да гнедой рысак... Тут же отдается лакей с женой в услужение, лакей — портной, а жена — хорошая прачка и шьет в тамбур

цветами и блонды плетет; оба хорошего поведения....“» (Валлоттон, 1966: 45).

Боже мой, но это ж 1801 год, совсем рядом — всего-то двести с небольшим лет!.. А до 1861 года, когда отменили крепостное право, и вовсе рукой подать.

В российской системе образования есть немало реальных проблем, которые никак нельзя свести к вопросу о том, угодим мы или не угодим «цивилизованной» Европе, а заодно и дебилизированной Америке тем, что точь-в-точь и год в год исполним свои болонские обязательства. Россия должна сохранить и улучшить свою родную, стоившую великих трудов национальную систему образования исходя прежде всего из своих **внутренних** потребностей. Мировые тенденции и новации? Их, конечно, надо учитывать. И не более того.

СОМНИТЕЛЬНЫЕ МОМЕНТЫ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ПЛАНА В ЗАКОНОПРОЕКТЕ «ОБ ОБРАЗОВАНИИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»

Концепцию законопроекта и состав рабочей группы, которая его разрабатывала, я увидел только 23 июня на шестом (последнем) заседании рабочей группы Экспертного совета Комитета по образованию и науке СФ РФ, членом которой являюсь. Теперь стало понятно, что многое из того, что все мы, члены Экспертного совета, принимали за неточности и нечаянные ошибки, совсем не является таковым, а отражает замысел, которым руководствовались разработчики. Остановлюсь на некоторых, на мой взгляд, наиболее принципиальных моментах.

1. О понятийном аппарате

«Общей проблемой законодательства в области образования, — считают авторы проекта, — являются неразвитость и противоречивость используемого **понятийного аппарата**. Действующее зако-

нодательство в области образования практически не содержит определений используемых терминов. Это относится к определению самого понятия „образование“».

Разработка понятийного аппарата — крайне важный момент, ибо мы мыслим понятиями. Однако определение понятий — довольно сложная и ответственная процедура, тем более когда понятие закрепляется в законе. Мне кажется, тут авторам удалось далеко не все.

Вот, например, понятие «образование» — ключевое для данного закона.

В ст. 2 законопроекта этому понятию дается следующее определение: «**Образование — общественное и частное благо**, под которым в системе образования понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков и компетенций определенных объема и сложности».

Можно ли внести такое определение в закон? Думаю, нет. Общественное благо, как известно, предоставляется государством в форме товаров и услуг на **нерыночной** основе, т. е. **бесплатно**. Между тем из 7,5 млн студентов около 70% оплачивают свое образование, и оно для них **благом не является**; для них оно — **платная образовательная услуга**. Образование — это «благо» примерно для 30% студентов вузов, обучающихся за счет госбюджета, для подавляющего большинства школьников, и то не для всех, так как есть **частные** школы, где обучение тоже платное. И плата эта в некоторых школах достигает 2–3 тыс. евро в месяц, т. е. 20–30 тыс. евро в год. В ведущих вузах Москвы надо заплатить в год от 15 до 20 тыс. евро. О взятках при поступлении (от 50 до 120 тыс. долларов) — не говорю (Труд, 2010: 5). И это — «благо»?

Благо даруют. Продукты, товары и услуги покупают. Спросите студента, который учится, экономя на еде и одежде, отказывая себе в отдыхе и досуге, является ли для него платное образование благом? Платная услуга.

По своей структуре в экономическом плане образование в России на нынешнем этапе смешанное: государственные (муниципальные) бюджетные услуги (они — благо, ибо бесплатные) и об-

разовательные услуги, которые оплачивает покупатель этих услуг. Некоторые называют их «частным благом», но мне это кажется издевательством над смыслом слова. Может, лучше сказать, «частное удовольствие»?

У меня возникло много вопросов по поводу понятийного аппарата (воспитание, образовательная услуга, платная образовательная услуга и т. д.). Я поручил Институту фундаментальных и прикладных исследований провести экспертный опрос специалистов по содержанию понятий в законопроекте. Было опрошено 90 специалистов в области образования, в абсолютном большинстве — докторов наук, профессоров, в том числе ректоров вузов, директоров НИИ, деканов, заведующих кафедрами. Едва ли не каждый дал свое определение понятию «образование», что является совершенно естественным делом в науке. Однако большинство не считают возможным определить «образование» как «благо», считают это **ошибкой**.

М. А. Горбунов, зам. директора по научной работе одного из филиалов РГСУ, разъяснил суть этой ошибки **с юридической** точки зрения. «Поскольку определение дается в правовом документе, — пишет он, — указанная выше формулировка неверно определяет суть явления образования. На наш взгляд, образование не есть общественное благо. **Общественным благом** является закрепленное в статье 43 Конституции РФ **субъективное право** каждого гражданина Российской Федерации на получение образования (п. 1 ст. 43 „Каждый имеет право на образование“. — *И. И.*). Очевидно, что право на получение образования и само образование есть абсолютно разные явления. С другой стороны, считаю необходимым отметить, что данная норма законопроекта является нормой дефинитивной, а дефинитивные нормы в соответствии с правилами юридической техники в некоторых случаях должны соотноситься с целями и предметом (объектом) правового регулирования того или иного нормативного акта. Поэтому в рамках настоящего заключения невозможно дать однозначный вывод о приемлемости указанного определения в контексте проекта федерального закона в целом».

В том же ключе размышляет член-корреспондент РАО А. В. Мудрик: «Представленная формулировка понятия „образо-

вание“ а) неприемлема, ибо, во-первых, не обладает однозначностью, которая должна быть в законе, а во-вторых, с точки зрения педагогики имеет совершенно волюнтаристский характер и может быть заменена десятками столь же „фантазийных“ дефиниций».

Ученые десятилетиями (а то и столетиями) спорят по поводу определения некоторых понятий, но так и не приходят к безусловно единому мнению, а просто заключают своего рода общественный договор толковать то или иное понятие именно так, а не иначе. К числу таких весьма сложных относятся понятия «образование», «воспитание». Закрепление понятия в законе — это своего рода точка в дискуссиях. Но надо ли брать на себя такую ответственность в данном случае? Почему не использовать в новом законе старое определение понятия «образование», примененное в Законе «Об образовании» 1992 года? Почему бы не поместить понятийный аппарат в комментарии к новому закону, который все равно надо будет создавать?

2. О «ДЕТАЛЬНОЙ РЕГЛАМЕНТАЦИИ»

Проект закона написан под ключевым девизом **детальной регламентации** образовательных отношений во всех подсистемах образования.

«...В зарубежных государствах, — пишут авторы концепции, — развитие образовательного законодательства осуществляется **в направлении все более детальной законодательной регламентации образовательных отношений**... Законодатели исходят из того, что предметом законов об образовании наряду с общими правилами регулирования отношений в сфере образования **должны быть** (?) в том числе такие вопросы, как права обучающихся в образовательном процессе, **порядок сдачи экзаменов и правовая защита обучающихся на экзамене, порядок наложения на них дисциплинарных взысканий, участие родителей в школьной жизни и тому подобное**. Так, в **Кодексе образования Франции** в законодательной части содержится более 240 статей, непосредственно посвященных **школьному** образованию, в то время как в Законе Российской Федерации „Об образовании“ соответствующие

нормы содержатся в одной небольшой статье „Общее образование“, а также включены в ряд иных статей, регламентирующих, в частности, реализацию общеобразовательных программ или статус обучающихся... Обеспечение регламентации правоотношений в отдельных подсистемах образования в рамках одного законодательного акта снимает задачу разработки и принятия отраслевых федеральных законов по каждому уровню образования...»

«Детальная регламентация» как подход в законотворчестве, на мой взгляд, **стратегическая ошибка**.

Прежде всего потому, что Франция по своему общественно-политическому устройству — страна социал-демократическая, а в некотором смысле, я бы сказал, **социалистическая**. Но Россия-то упорно следует по **ультралиберальному пути**, и этим сказано все. Детальная регламентация неизбежно приведет к дальнейшему усилению централизации в управлении, **чиновничьей диктатуры и росту коррупции**.

На мой взгляд, нельзя не учитывать **социально-экономические условия**, в которых начнет действовать закон (финансовый кризис, демографическая яма, введение уровневой системы, новые образовательные стандарты, тотальное внедрение ЕГЭ). Нельзя не учитывать, что российское образование **находится в кризисном состоянии**, что вузы работают с предельным напряжением сил. Закон, в котором многие позиции вновь **пересматриваются**, вновь появляется много **нового**, не всегда обещающего улучшение, еще более усложнит ситуацию.

В кризисных условиях как никогда важно жить и действовать на основе известных принципов: «Не можешь дать денег — дай свободу», «Не навреди», «Не мешай», «Не слишком управляй». В этой ситуации важно, чтобы в обществе работали механизмы **само**организации, **само**регуляции, **само**управления, были созданы новые предпосылки для свободы, инициативы, творчества. Иначе откуда возьмутся идеи для столь желаемых инноваций?

В данной ситуации нужна не детально регламентированная, а, напротив, **гибкая система образования**. И уж если списываем свои законы с западных, то будем последовательны: или социализм, или либерализм.

Вот, например, Великобритания — здесь действует **принципиально иной подход** к обеспечению качества образования, чем на остальной части европейского пространства высшего образования. Модель государственного надзора на «почтительной дистанции», на расстоянии «длинной руки» (arm's length) является основным фактором эффективности и результативности деятельности британских университетов.

Высшие учебные заведения Великобритании являются **независимыми**, автономными учреждениями **со своей собственной правовой идентичностью и полномочиями** — как научными, так и управленческими. Они не принадлежат государству, хотя большинство из них в большей или меньшей степени зависят от государственного финансирования. Высшие учебные заведения **самостоятельно** разрабатывают и предлагают учебные программы; присуждают степени в зависимости от получаемого выпускником статуса; несут ответственность за реализацию образовательных стандартов, за получение студентами знаний, умений, навыков, за их достижения и результаты учебы. Другими словами, институциональные органы дают студентам внутреннюю (на вузовском уровне) гарантию высокого качества как получаемого ими образования, так и академической степени, диплома или сертификата. Каждое учебное заведение имеет свои собственные (институциональные) процедурные механизмы обеспечения качества; единой модели не существует (Alma Mater, 2010: 68–69).

В Соединенных Штатах Америки вопросы правового регулирования высшего образования относятся прежде всего **к компетенции штатов и местных властей**. Это во многом обусловливает **несистематизированный** и специализированный характер федерального законодательства в рассматриваемой сфере. Особенность федерального правового регулирования, как отмечают исследователи, состоит в том, что «оно **не устанавливает** такие важные общие положения, как цели высшего образования, его правовую форму и отдельные виды, **не регулирует** предпосылки доступа к высшему образованию, а также права и обязанности членов учреждений высшего образования» (Образовательное право, 2010: 18).

Особый упор в «детальной регламентации» сделан на **негосударственной, частной** сфере.

Об этом следует сказать подробнее.

В концепции законопроекта говорится: «Нормы типовых положений в силу их статуса и направленности не могут (?) служить основой правового регулирования целой подсистемы образования, тем более что для негосударственных образовательных организаций типовые положения являются не обязательными, а примерными (замечу: и это правильно, так и должно оставаться! — *И. И.*). Разработка законопроекта предусматривает **ревизию** этих актов, перенесение на законодательный уровень регулирования **всех** (!) отношений, связанных с правами и обязанностями участников образовательного процесса, которые в настоящее время в ряде случаев **безосновательно** (?) устанавливаются подзаконными актами».

В качестве западного образца «детальной регламентации», как уже говорилось, авторы законопроекта взяли Францию, а конкретно — ее школьное образование, но приложили этот пример к российским **вузам**, сделав особый акцент на **негосударственных** (частных) вузах.

Не знаю, как отнесутся к детальной регламентации государственные вузы, но для негосударственных вузов, основанных на **частной** собственности, она совершенно неприемлема. Надо понимать, что негосударственные (частные) вузы — хотите вы того или нет — организации по сути **предпринимательские**, ибо действуют на свой страх и риск, несут полную ответственность за результаты своей деятельности. В силу того что берут **плату** за обучение, они вплетены **в ткань экономических отношений общества**, это структуры по природе своей **рыночные**. Если государство собирается «содействовать развитию рынка образовательных услуг», как говорится в статье 112 законопроекта, то какое же это «содействие»? Это помеха, если не запрет.

Нетрудно представить, какими в смысле регламентации будут завтра (после «ревизии») разного рода типовые положения, которые и сегодня нигде не обсуждаются, сочиняются в тиши кабинетов Министерства образования и науки.

Сила негосударственных вузов в сравнении с государственными заключается в большей свободе действий, в мобильности. Детальная регламентация серьезно затруднит, во многом парализует их работу.

В царские времена XIX века в России частное образование «закрывали» дважды. Потом снова «открывали». В советские времена была монополия государственного образования. В новой России негосударственное (частное) образование существует почти двадцать лет. В этой сфере много проблем, это верно. Их надо решать, но не топором, не бульдозером. «Умом Россию не понять» именно потому, что мы из века в век только стартуем и никогда не финишируем — из-за того, что в какой-то момент по чьему-нибудь капризу сами себе ставим подножку. Нам не хватает выдержки, терпения, здорового консерватизма, о которых несколько раз говорил с телеэкрана В. В. Путин.

Роль частного образования в развитых странах, на которые ориентируется Россия, хорошо известна. Напомню: в системе высшего образования доля частных вузов в США составляет 55%, в Японии — 70%. Самые сильные вузы в США, Великобритании и многих других странах — частные. Именно с этих стран Россия все годы реформ и модернизации пытается снять кальку, но получается плохо, потому что в этих странах идут по пути развития автономии, академических свобод, создания разрешительных, а не запретительных законов вообще и в сфере образования в частности. В России количество негосударственных вузов избыточно, в их работе немало острых проблем, сокращение их количества за счет слабых неизбежно. Я «за» такую политику. Однако в законодательстве просматривается плохо скрытое намерение вытеснить негосударственные вузы с образовательного поля вообще. Уже тот факт, что в рабочей группе по подготовке законопроекта нет ни одного представителя негосударственного сектора высшего образования, где обучаются около 1,5 млн студентов, говорит о многом.

Специфика частного образования, кажется, всем понятна, но отражена в проекте слабо либо вообще не отмечена. А без ее учета и самые лучшие вузы не могут нормально функционировать и развиваться. Это касается прежде всего вопросов структуры управления и коллегиальных органов, порядка замещения и полномочий руководителей образовательной организации, распоряжения собственностью, хозяйственно-финансовой деятельности. Закон не должен предписывать руководителю частной образовательной

организации, что и как делать. Ведь именно на нем лежит вся полнота ответственности за состояние дел в вузе, за его жизнеспособность. Рыночные отношения предполагают изворотливость, принятие рискованных решений, а не слепое следование инструкции, пусть даже эта инструкция названа законом.

На мой взгляд, в новом законе нужна специальная глава о негосударственных (частных) вузах как **отдельной подсистеме** высшего образования.

3. О рынке образовательных услуг

О рыночных отношениях в системе российского образования авторы законопроекта упомянули лишь вскользь, ненароком, в силу неизбежности — ведь рынок — это **очевидная реальность** — употребили слова «работодатель», «недопустимость монополизации и недобросовестной конкуренции», «российский и мировой рынок образовательных услуг» (ст. 87), а в ст. 112, как уже я отметил, даже заявили, что государство будет «содействовать развитию рынка образовательных услуг».

Почему разработчики закона обошли этот вопрос стороной? Платное профессиональное, особенно высшее, образование в России давно стало реальным фактом. Это значит, что в сфере образования **действует закон товарно-денежных отношений**. По приблизительным подсчетам, в России из 7,5 млн студентов вузов две трети платят за образование, а из них более двух третей — это студенты государственных вузов. Навскидку здесь в обороте находится не менее 500 млрд руб. в год. Это действительность, которую далее нельзя не замечать, которую надо признать, а значит, в полной форме отразить в повседневной образовательной политике и закрепить в федеральных законах.

Может, это случилось потому, что понятие «рынок образовательных услуг» не нравится министру образования и науки А. Фурсенко? Отвечая на вопросы ректоров о перспективах преобразования вузов в казенные, бюджетные и автономные, он говорил: «...Я вообще не люблю словосочетание „рыночная деятельность“. Я считаю, что это не самое удачное слово для

образовательной деятельности. Я считаю, надо говорить „нормальная экономическая деятельность“. Это более правильное слово для того, что мы делаем. Нормальная экономика» (Вузовский вестник, 2010: 2).

Но разве дело в том, что кому нравится? Закон как минимум должен закреплять **уже сложившиеся** в обществе отношения в сфере образования, регулировать, но не подавлять их. Более того, он должен **открывать простор** тем формам образования, которые не менее эффективны, чем существующие, и могут стать еще более эффективными. В этом вопросе законопроект отстает от времени и реальной ситуации.

Среди специалистов, исследующих экономические отношения в сфере образования, утвердилось понимание **рынка образовательных услуг как системы отношений по поводу купли-продажи интеллектуального продукта труда образовательных учреждений имеющимся или потенциальным потребителям**. Поскольку он является одним из видов **рынков труда**, то на него распространяются те же законы и принципы функционирования, что и на другие рынки. На этом рынке взаимодействуют спрос на образовательные услуги со стороны основных хозяйствующих субъектов и физических лиц и их **предложение** образовательными учреждениями различного уровня: дошкольного, общего, начального и среднего профессионального, высшего. Здесь также осуществляется поиск и взаимодействие будущих **работников и работодателей**, соединяются и одновременно сталкиваются их интересы.

На рынке действуют многочисленные посредники. **Покупка образовательных услуг** означает затраты (издержки), в снижении которых заинтересованы и производители, и потребители. Доходы от продажи образовательных услуг зависят **от рыночных цен**, складывающихся в зависимости **от рыночной конъюнктуры**, действия законов **конкуренции**, спроса и предложения. Кроме того, как и на любом другом рынке, здесь осуществляются взаимосвязанные процессы создания образовательных услуг, их потребления и **государственного регулирования**.

Безусловно, рынок образовательных услуг имеет и **ряд особенностей**, которые отличают его от всех других рынков. Обра-

зовательная услуга носит индивидуальный характер и включает неповторимую информацию. Она **не исчезает в потреблении**, обладает свойством обмена, но при этом не отчуждается полностью, а лишь **заимствуется**. И наконец, она предназначена не для всех. Почему? Это другой вопрос, который в данном случае не будем рассматривать. Ответы на него существуют, и они вполне убедительны.

Правильно организованный рынок образовательных услуг (тут не обойтись без помощи государства) должен способствовать сращиванию лучшего образования с лучшими предприятиями промышленности и сельского хозяйства, другими секторами экономики и, разумеется, науки. Так постепенно сформируется **цивилизованный** рынок образовательных услуг, который сегодня практически **монополизирован** государственными вузами. Степень этой монополизации, судя по всему, будет быстро нарастать.

На мой взгляд, в законе необходима специальная статья «Российский рынок образовательных услуг», в которой следует определить, что это такое — рынок образовательных услуг, а также все связанные с ним термины и понятия, принципы и правила (спрос, предложение, купля-продажа, продукт, товар, рыночная цена, равенство возможностей, свободная конкуренция, недобросовестная конкуренция, монополизация в сфере образования, механизм противодействия ей, платные образовательные услуги, предпринимательство в сфере образования, частные образовательные организации и т. д.).

Данный законопроект действует в противоположном направлении. Государственное образование укрепляется: создаются бюджетные и автономные госвузы со значительными привилегиями в использовании имущества и распоряжении финансами, неограниченным правом предоставлять платные услуги. Правомерно ли в таком случае называть их государственными? Какой смысл несет это определение, если государство переносит основную тяжесть оплаты образования на своих граждан? Надо понимать, что в этом и заключается главный смысл уже принятых законов об автономных, бюджетных и казенных вузах и данного законопроекта.

Разве это правильно — выпускать государственные вузы на **рынок** образовательных услуг, что произошло уже давным-давно,

заставлять их конкурировать друг с другом, тем более с частными вузами? Тут победа предопределена заранее на сто процентов. Государство «своих» в обиду не даст, даже слабое государство сильнее любой самой крупной и мощной частной компании, тем более вуза: одни пожарные с санэпидемстанцией любого удушить могут. А налоговая инспекция? А Рособрнадзор? А прокуратура? Они любую структуру в бараний рог согнут. Но где тогда, снова спрашиваю я, демократия и свобода? Где «священность» частной собственности, которая, кстати, в Конституции России стоит на первом месте, а государственная, муниципальная и прочие — за ней?..

4. Снова о ЕГЭ...

Битва за внедрение ЕГЭ шла несколько лет, хотя многим с самого начала было ясно: победа останется за реформаторами — это была их идея, они проводили «эксперимент», они же оценивали его результаты. Плюс административный ресурс. В январе 2009 года реформаторы торжествовали: их мечта осуществилась.

Но вот в 2010 году Левада-Центр провел социологический опрос в 45 регионах страны. Итоги явно не в пользу «егэистов». С 2002 года ЕГЭ потерял треть своих сторонников (Культура, 2010). Положительно относятся к ЕГЭ 34%, отрицательно — 43%, затруднились с ответом 23%. По мнению опрошенных, ЕГЭ оценивает знания выпускников школы по сравнению с обычными экзаменами: «лучше» — 12%, «хуже» — 43%, «ни лучше, ни хуже» — 28%. Сторонники ЕГЭ утверждали, что он избавит образование от взяток. Это был их коронный аргумент. А что на самом деле? По данным опроса, взятки, блат и другие злоупотребления при окончании школы и поступлении в вузы «уменьшились» — 15%, «увеличились» — 26%, «остались прежними» — 31%, затруднились с ответом — 27% (Труд, 2010а).

По-моему, это провал для «егэистов». Между тем в законопроекте говорится, что государственная (итоговая) аттестация обучающихся «проводится в форме ЕГЭ или в форме государственного выпускного экзамена» (п. 2 ст. 109). В дальнейшем ЕГЭ посвящена специальная статья — ст. 110 — **на трех страницах**,

в которой говорится, что ЕГЭ «представляет собой форму **объективной** оценки достижения обучающихся», а о государственном выпускном экзамене больше ни слова. Авторы абсолютизируют ЕГЭ, и это, на мой взгляд, грубая ошибка. **Закреплять ЕГЭ в законе в таком виде не следует.**

Я не против тестов и ЕГЭ в принципе, но против того, чтобы их абсолютизировали, чтобы к детям и молодым людям (учащимся и студентам) относились как к машинам, сохраняющим в своей памяти цифры, даты, имена, названия происходящего. Надо проверять не столько память, сколько **понимание**, прежде всего понимание. Именно в этом состоит конечный смысл образования. Знания без понимания — основа воинствующего невежества.

Еще в 2002 году я опубликовал монографию «Образовательная революция», центральной идеей которой была замена нынешнего предмета обучения «знания, умения, навыки» (ЗУН) на новый подход: «знания, **понимание**, умения» (ЗПУ). В параграфах «О новой миссии образования» и «О предметности образовательной деятельности» я тогда писал:

«Мы не понимаем (в лучшем случае — понимаем не вполне), что происходит. А раз не понимаем, то и не можем управлять происходящим.

Между тем понимание — важнейшее звено эффективной деятельности. Именно понимание определяет возможность человека действовать и последствия этой деятельности. Развитие, созидание и эффективность есть только там, где есть понимание. Понимание физических и химических процессов. Понимание смысла чисел и их взаимодействия. Понимание законов развития общества. Понимание норм права. Понимание текстов. Понимание проблем. Понимание знаний. Понимание отношений. Понимание другого человека.

Понимание по своему характеру социально. Без понимания невозможно доверие, а без доверия — эффективное сотрудничество. Человечество не сумеет развязать тот смертельный узел, в который сплелись его отношения, если не перейдет на принципиально иной уровень доверия между странами и народами, что предполагает принципиально новый уровень понимания происходящего и взаимопонимания.

Именно этим и объясняется **включение понимания в предметную область образования**» (Ильинский, 2002: 236).

«Таким образом, **в предметной области образования** выявляются **две особые зоны**: зона понимания того, что надо делать во избежание катастрофы человечества, и зона специальных знаний, умений и навыков, которыми должны владеть люди, чтобы осуществлять деятельность того или иного рода. В этом смысле в структуре знаменитой триады (ЗУН) должно кое-что измениться» (там же: 245).

Формула «Знание. Понимание. Умения» была использована как название нашего научного журнала, созданного в 2004 году.

Образовательное сообщество России в подавляющем большинстве не заметило этой идеи.

Между тем в некоторых странах, хотя и не так давно, понимание стали рассматривать как главную цель образования. Например, в Великобритании до 1990 года на экзаменах в основном проверяли память, способность написать в эссе как можно больше и как можно быстрее. Теперь проверяют **прежде всего понимание**, навыки исследовательской работы, **понимание** глобальных взаимосвязей между различными учебными областями и методами их изучения. Учителя школ и преподаватели вузов этой страны должны помогать учащимся и студентам выработать соответствующий подход к **пониманию** прошлого (Новая и новейшая история, 2010: 205–209). Результатами обучения в Великобритании ныне считаются успехи студента в том, что он знает, понимает, умеет делать и демонстрировать по завершении обучения (Alma Mater, 2010: 73).

Если наши чиновники и государственные мужи на самом деле стремились модернизировать систему образования в целом и школьное образование в частности, то не надо было торопиться с введением новой системы итогового контроля. Начинать надо было с создания новых образовательных стандартов, новых программ и новых технологий, в которые (как их органичная часть), возможно, были бы включены и новые технологии контроля качества образования. Затем эти программы и технологии должны были бы длительное время проверяться на практике. В этом естественном эксперименте должны были бы участвовать не те дети

и подростки, которые уже учатся в школе, а те, кто только придет в школу к его началу. При этом в разработке новых стандартов, программ и технологий должны были бы принимать активное участие не только специалисты-предметники, но и **психологи и физиологи**. Очень важный момент!

Многие великие умы отличались некой **заторможенностью**. Самый показательный пример — Альберт Эйнштейн. Будучи подростком, он так долго соображал, ведя обычную беседу с матерью, что та едва не сочла его умственно отсталым. Нянька будущего великого физика за неестественную медлительность даже дразнила его «скучным дядей». А в школе Эйнштейн раздражал учителей тем, что крайне медленно усваивал новую информацию.

Великому художнику Пабло Пикассо, для того чтобы сосредоточиться на решении какой-то проблемы, требовалось почти полчаса вертеть в руках какой-нибудь предмет — носовой платок или свою расческу, прежде чем он наконец находил нужное решение.

Невероятными тугодумами слыли основоположник кибернетики Норберт Винер, комик Чарли Чаплин, поэт Андрей Белый, композитор Александр Бородин.

А вот пример из нашей, российской действительности. В трехтомнике «Воспоминания» великого физика и диссидента А. Д. Сахарова есть такие строки: «Несколько раз я пытался участвовать в олимпиадах, но всякий раз неудачно — мне не удавалось сосредоточиться в условиях ограниченного времени» (Сахаров, 2006: 81).

Почему же люди, которые с виду кажутся, мягко говоря, слегка туповатыми, а при разговоре — тяжеловесными, демонстрируют чудеса интеллекта? Причем одни удивляют публику своими яркими озарениями иногда, а другие — с завидной регулярностью. Как показали недавние исследования, **медленная работа мозга — признак большого ума**.

При внедрении ЕГЭ никто не подумал о тех школьниках, которые по природе своей **не могут работать быстро**. Это не недостаток — это особенность их мышления. Они знают материал, они приходят к правильным ответам — только на это им надо больше времени, чем их «быстрым» одноклассникам. Они заведомо не успевают на ЕГЭ и получают низкие баллы.

А те дети, которых называют одаренными? Одаренный школьник, как правило, проявляет глубокий интерес и глубокие способности **к какому-либо одному предмету** (или группе предметов), выходя далеко за рамки школьной программы. Но при этом чаще всего успехи в одной области сочетаются у таких школьников **с отставанием** в других областях: их способности «заточены» для решения задач в определенной сфере, другие сферы для них неинтересны, а значит, они заведомо не будут (в отличие от дисциплинированных отличников) заниматься зубрежкой, что проявится в результатах ЕГЭ.

Никто не подумал о тех школьниках, **ведущим полушарием у которых является правое**. Они по своей природе не способны к аналитической работе, к работе с высокими уровнями абстракции, не умеют логически последовательно строить рассуждение, затрудняются при выполнении любого тестового задания. Они склонны к **синтезу**, **обобщениям**, приходят к правильному ответу скорее интуитивно, чем логически, и прекрасно умеют выполнять **творческие задания**.

Тестовая форма сдачи любого экзамена для таких школьников является нефизиологичной. А их с каждым годом становится все больше, прежде всего из-за того, что в жизнь ребенка с ранних лет начали входить не только телевизор, но и компьютер, а книга постепенно перестает быть основным источником знаний. Работает в основном первая, а не вторая сигнальная система, в результате правое полушарие получает преимущество. Но школьные программы и экзаменационные формы не рассчитаны на подобные процессы.

5. О новеллах

Один из аргументов авторов законопроекта в пользу необходимости его разработки отчаянно прост: «В жизни все меняется; не надо опираться на привычки». Очень слабый аргумент. В жизни людей, в социальной сфере само собой, лишь под влиянием времени, как в Природе, ничего не меняется. Все перемены зарождаются и происходят прежде в головах людей. Иногда — к лучшему, часто — к худшему. Потом говорят: «Жизнь требует»,

«Надо идти в ногу со временем...» Еще Вольтер заметил: «Сколько нелепостей заставляет говорить чрезмерная страсть сказать что-нибудь новое». Вот правда. Мечта иных честолюбивых личностей прослыть новаторами, реформаторами или «творцами» по чиновничьей должности, по заданию начальства дорого обошлась человечеству, «новой» России в частности.

Действительная новизна — это примета гения. Но гений — это чрезвычайная редкость. Значит, и новое появляется в нашей жизни не так часто, как это предлагают нам думать. Новизна проявляется в хорошем. И только хорошее следует признавать новым. Где это «хорошее» в «новом» законопроекте? Его там немного.

Вот, например, новелла: в законопроекте **исчезает** такой уровень образования, как **начальное профессиональное образование**. Авторы предлагают упрятать его в среднее профессиональное образование с тем, чтобы впоследствии высококвалифицированный рабочий мог продолжить образование по сокращенной программе второго уровня СПО. Новелла? Не уверен.

Вот вместо понятия «высшее профессиональное образование» появляется термин **«высшее образование»**. В чем тут новаторство? Авторы законопроекта говорят в его концепции, что это просто привязка к ст. 43 Конституции РФ, где так и сказано: «высшее образование» и нет слова «профессиональное». Можно ли считать это аргументом вводимой новации? Убежден: нет. Конституция предельно лаконична, крайне экономна в словах. Есть вещи само собой разумеющиеся: высшее образование не может быть непрофессиональным: профессионалами среднего звена должны руководить профессионалы более высокого уровня. Достаточно того, что в п. 2 этой статьи Конституции уже сказано, что существует «среднее **профессиональное** образование».

Или вот новелла из того же разряда ценности: предполагается, что теперь будет **три вида** высшего образования: **колледж**, где будут готовить бакалавров; **институт**, в котором будут обучать бакалавров и специалистов, которые (специалисты) останутся только в технических вузах; **университет**, где будут реализовывать все виды образовательных программ высшей школы (бакалавр, специалист, магистр, подготовка научно-педагогических и на-

учных кадров — аспирантура, докторантура). В этом ряду нет **академии**. Академий сейчас в России сотни, в том числе в армии, системе МВД. В обыденном сознании академия значила не меньше, чем университет.

Академия — это название существует издавна, кроме всего прочего, красиво звучит. Образование раньше начиналось с академии, получить академическое образование было и остается гордостью.

«Пройдет время, — говорят творцы закона, — и все уляжется». О да. Время уложит всех и вся. Но однажды кто-то умный спросит: «Послушайте, а куда подевалась из образования академия? Кто выкинул это высокое имя на помойку истории?..» Имен хулиганов не сыщут, но гордое слово на заслуженном веками месте, уверен, восстановят... Скажут: «Это было в кризисное время, тогда многие страдали умопомешательством».

И таких новелл в проекте закона немало.

О том, что эти бессмысленные, ровным счетом ничего не меняющие в образовании «новации» влекут за собой огромную затрату сил и времени на замену и перерегистрацию всех свидетельств, бланков, печатей, уставов сотен вузов, авторы законопроекта, видимо, не подумали. Не подумали и о том, что обойдется эта новелла, кроме всего прочего, в сотни миллионов, а может, в миллиарды рублей.

Известно: новое всегда встречается в штыки, новизна прибавляет много порой совсем напрасных страхов. Но известно и другое: если новшество не воспринимается, трудно приживается, а тем более многими и настойчиво отвергается, это значит, что в нем нет надобности. Такое «новое» можно «внедрить» силой, но оно будет инородно и рано или поздно отомрет. Кто же ответит перед обществом за потери, которое принесло это «новаторство»?

* * *

Чего мы хотим добиться в результате принятия нового закона? Что позволит России (какие нормы, новеллы, перемены и т. п.) изменить ситуацию в лучшую сторону?

Вот один из ключевых вопросов — **качество образования**. В новом законе оно определяется **через соответствие государст-**

венному образовательному стандарту. Но во многих странах Европы системы оценок качества совсем иные. Это значит, что мы не сможем разговаривать с европейцами на одном языке, исчезнем из их рейтингов вообще, так как их и наши критерии и показатели качества станут несопоставимыми. Будут ли они при этом признавать наши дипломы? О какой мобильности студентов можно будет говорить? А это именно те аргументы, которые приводились в пользу присоединения России к Болонскому процессу.

Неизвестно, проведен ли сравнительный анализ законодательства развитых стран, которые занимают высокие позиции в мировых рейтингах и которые Россия собирается «догнать» и «перегнать». Что лучшего у какой страны и почему мы позаимствовали в своих интересах? Это (как и многое другое) должно быть отражено в Пояснительной записке к законопроекту. Но ее, увы, нет.

Новый законопроект мало что воспринял от ныне действующего законодательства. Это ошибка. Закон «Об образовании» и Закон «О высшем и послевузовском образовании», что бы мы сегодня ни говорили о них, для своего исторического момента были качественными, ясными, прогрессивными. Они и ныне позволяют системе российского образования функционировать без особых сбоев и проблем. А если бы их не выхолостили за последнее десятилетие разного рода поправками, вероятнее всего, вопрос о новом законе попросту не встал бы, а мы не тратили бы сейчас время на дискуссии.

Есть статьи, которые содержались в первой редакции Закона «Об образовании» 1992 года, в Законе «О высшем и послевузовском образовании», но были изъяты в ходе «реформ» и которые, на мой взгляд, теперь следует вернуть в новый закон. Прежде всего это 40-я статья о льготах для образовательных учреждений.

Очевидно откровенное пренебрежение к традициям отечественного образования в проекте этого закона, хотя роль традиций в жизни любого общества огромна. Традиции часто ведут народ в будущее надежнее, чем даже самые умные головы. Для поведения в жизни привычка и традиция важнее, чем новые законы и правила, ибо традиция — живой закон, ставший инстинктом и плотью. Жизнь — не более чем ткань из привычек и традиций. За

сохранение лучших традиций общество должно бороться, не позволяя «новаторам» стряхивать их наземь, словно пепел с сигареты.

Проблемы модернизации системы российского образования заключаются в том, что чиновники, принимая законы, уверены, что на 90% развитие образования и его качество зависят от принятия разного рода решений и законов. И это главная ошибка. На 90% все зависит от их восприятия образовательным сообществом, **от реализации** предполагаемых мер.

Реформы не ускорили, а замедлили развитие страны, искорежили сознание нации, измельчили мышление и планы новых поколений, и нет ни единой крупной огненной идеи, которая могла бы занять зияющие пустоты души и мысли, кроме идей выгоды и «бабла». Мировоззренческое сознание разрушено, и нет ни одного высшего принципа, который бесспорно владел бы жизнью большинства людей. В идейном вакууме духовное испаряется, а вместе с ним из человека улетучивается все подлинно человеческое: совесть, честь, доблесть, доброта, способность сострадать, сочувствовать, сопереживать...

Наблюдая за происходящим в российском обществе и в образовании с болью и грустью, переживая, уже много лет, как ректор и гражданин, я не перестаю задавать себе одни и те же вопросы, не находя ответа на них, в том числе в речах высших руководителей государства. Какая философия образования владеет умами наших властей и законодателей? Какой стратегии в развитии образования они следуют? Неужели они не знают о том, что подавляющее большинство образовательного сообщества и населения не приемлют их новаций? Неужели не слышат буквально стонов, которые вызывает продавливание силой многих из производимых ими перемен? Неужели не видят скепсиса и иронии, с которой они воспринимаются? Неужели не понимают, что изрядное количество людей — «пофигистов», с неизменной позицией «одобрям-с!» были прежде и не перевелись сегодня? Неужели наши власти предержащие думают, что те, кто молчит, ничего не видят и не понимают? Или понимают меньше их? Меньше болеют за отечественное образование? Меньше их любят свою Родину и беспокоятся о ее будущем?..

Очевидно, что жесткая конфронтация по поводу тестирования, ЕГЭ и иных мер модернизации выдохлась, что оппоненты полностью исчерпали аргументы в защиту своих позиций. А то, что по поводу некоторых вопросов приняты правительственные решения, законы или подготовлены новые проекты, еще не означает, что победила Истина. Политическая победа столь же далека от нее, как Земля от Солнца. Оппонентов должны рассудить не «время и опыт», как полагают обычно организаторы перемен, ибо заблуждения и ошибки, проверяемые на людях, слишком дорого стоят обществу, а глубокие научные исследования, которые следует начинать немедленно.

На мой взгляд, обе стороны, не стыдясь признавать ошибки, должны сближать свои позиции, подавая друг другу примирительные знаки, упреждающие новые агрессии.

Российское общество в тупике. Как гражданин, исследователь и руководитель вуза, не согласный с некоторыми новациями в образовании (абсолютизация тестирование, ЕГЭ и т. п.), говорящий об этом вслух и пишущий об этом в прессе, я нередко чувствую себя словно в стане врага. Ибо апологеты тестов и ЕГЭ, стремящиеся измерить тестированием всё и вся, относятся ко мне и огромному числу мне подобных людей с плохо скрытой неприязнью. Мы мешаем им «делать дело». Среди моих знакомых есть немало людей, которые уже опасаются свободно говорить вслух то, что думают: «От нас ничего не зависит. Все равно будет по-ихнему».

Чтобы выбраться из такого состояния, существует единственный способ — поставить на первое место в проводимой модернизации Истину и Пользу. И если мы видим уже сейчас, в самом начале той или иной новации, что она не соответствует им или что она (тем более) уже показала это на практике, надо найти мужество сказать громко: «Стоп!»

Во главу угла теории, практики и законотворчества в области модернизации необходимо поставить взгляды и предложения хорошо образованных, горячо любящих свое дело и свою страну учителей, преподавателей и ученых, от ума и усилий которых в конечном счете и зависят судьбы отечественного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Alma Mater (2010) № 5.

Валлоттон А. (1996) Александр I. М.: Прогресс.

Вузовский вестник (2010) № 12 (108). Июнь.

Ильинский И. М. (2002) Образовательная революция. М.

Культура (2010) 10–16 июня.

Независимая газета (2010) 8 июня.

Новая и новейшая история (2010) № 3.

Образовательное право (2010) № 6.

Образовательные технологии (2010) № 1.

Российское образование — 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях (2008) М.

Сахаров А. (2006) Воспоминания: в 3 т. М. Т. 1.

Труд (2010) 30 апреля.

Труд (2010а) 4 июня.

Знание. Понимание. Умение. 2010. № 3.

«МОДЕРНИЗАЦИЯ» РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ МИРОВОЙ ГЛОБАЛИЗАЦИИ[1]

С середины XX века и поныне глобализация определяет весь ход мирового развития. Однако отношение к глобализации в целом, в частности глобализации образования, разное.

Одни полностью отвергают этот феномен; другие приемлют его безоговорочно; третьи (я отношу себя к этой категории) воспринимают глобализацию как объективную реальность, согласны с необходимостью «интеграции России в единое мировое экономическое и образовательное пространство», «участия в Болонском процессе», однако при непременном условии — включения в российскую жизнь только лучшего, что есть в опыте других стран, сохранения самобытности и достоинств отечественного образования. К сожалению, пока глобализация оказывает на нашу страну и ее систему образования в основном отрицательное воздействие.

Почему? Подавляющее большинство людей, дойдя до этого сакраментального вопроса, останавливают ход своей мысли (если способны мыслить, конечно), ибо очень трудная это работа — размышлять. Зачем? Вокруг такое множество соблазнов получить удовольствия! Наслаждение трудом не входит в этот разряд. «Торопись веселиться! Не дай себе засохнуть!..» Каждый вправе проживать свою жизнь, как ему угодно. Это так. Только вот проблема: миллиарды существующих на земле человеческих единиц неощутимо и невидимо зависимы друг от друга. Если кто-то предается

[1] Статья написана на основе доклада, с которым автор выступил на VI Всероссийской конференции «Проблемы и перспективы развития высшего образования и науки в Российской Федерации» (30 июня 2012 года, Санкт-Петербург).

праздности, то в это время кто-то должен за него или на него работать. Слишком много веселящихся на одного размышляющего приходится ныне.

КУДА ИДЕШЬ, ЧЕЛОВЕЧЕСТВО?

Нарастающая взаимосвязь мировых процессов, возникновение множества глобальных проблем, которые могут быть решены только при объединении сил и средств всех стран и народов, очевидны не только ученым и политикам, но и простому обывателю. **«Или спасемся все, или погибнем все!»** — такой категоричной фразой завершил свой доклад на Всемирной конференции «Окружающая среда и развитие», проходившей в 1992 году в Рио-де-Жанейро под эгидой ООН, председатель этой конференции Стронг. Страшный прогноз!

Что же послужило основанием для такого убийственного заключения? Об этом сказано в документах названной конференции: **человечество полностью исчерпало возможности той парадигмы развития, которой оно следовало несколько последних столетий, и дальнейшее движение согласно утвердившейся картине мира невозможно, ибо неизбежно ведет его в пропасть**. Речь прежде всего идет о ключевом пункте этой парадигмы[1] — **безудержной погоне за прибылью**, на пути к которой сметается вся «окружающая среда» — неживая и живая природа, уничтожаются базовые духовные и нравственные собственно **человеческие качества**. Превыше всего — золотой телец, свободный рынок и свободная конкуренция, которые стали истинным божеством, предметом поклонения и веры. Это — приговор существующему образу общественного устройства и образу жизни по «статье» Всечеловеческого кодекса «экология, экономика».

[1] Парадигма (*греч.* paradeigma — пример, образец) — понятие, используемое в философии для характеристики взаимоотношений духовного и реального мира. Платон усматривал в идеях реально существующие **прообразы** вещей. Согласно Гегелю, духовный, идеальный **прообраз** также определяет принципы упорядочивания и рациональной организации природных тел (Философский энциклопедический словарь, 1997: 332).

Удивительно, но факт: с этим приговором существующему образу жизни и развития согласились не только сотни выдающихся ученых планеты, долгие годы готовившие доклад и другие документы конференции в Рио-де-Жанейро, но также главы государств и правительств **196 стран**, в том числе США, России, Германии, Франции, Китая, Японии и других, от которых прямо зависят судьбы человечества: они поставили свои подписи под заключительным документом этой конференции **«Повестка на XXI век»**, в котором прямо говорится о том, что человечество должно немедленно начать переход с нынешнего пути развития **на принципиально другой путь** — «Sanstable development», что в переводе означает **«устойчивое развитие»**.

Читатель, вероятно, подумал уже, что я отвлекся от темы статьи. Но это не так. Потому что следующий по важности вывод конференции ООН «Окружающая среда и развитие» состоял в том, что необходимость встать на принципиально иной путь развития («устойчивое развитие») диктует всем без исключения странам **необходимость выработки новой модели образования**, которая несла бы человеку осознание и понимание катастрофичности положения планеты и человечества в целом во всех его аспектах (экологическом, экономическом, духовном и т. д.).

Ныне каждый человек должен для начала **знать** о глобальной динамике мира в сторону катастрофы и, более того, **понимать**, что в нынешнем информационном обществе и крайне неустойчивой политической ситуации в мире совсем недостаточно только «знать», иметь «навыки и умения» приспосабливаться (адаптироваться) к окружающей обстановке. Необходимы личностные качества, которые позволяли бы изменять мир в лучшую сторону, быть способным **предвосхищать** неведомые доселе вызовы и угрозы, сознательно и активно **противостоять** им. Одним словом, современный человек должен быть творческой, ответственной личностью.

Такой взгляд на глобальные цели образования означает, что образование вовсе не является **следствием** экономических успехов. Напротив, образование должно носить **опережающий** характер, прокладывать дорогу в будущее: каким будет «человек образованный», таким станет и будущее.

Одна из интриг в преддверии конференции в Рио-де-Жанейро заключалась в том, а будет ли участвовать в ней президент США? В последний момент Буш-старший, безусловно, знавший о главном выводе организаторов этой конференции по поводу смены парадигм развития человечества, решил ехать. Но у трапа самолета заявил журналистам, что **«образ жизни Соединенных Штатов не подлежит сомнению и корректировке»**. Таким образом, его подпись под «Повесткой на XXI век» была лишь моментом политической игры: все-таки конференция проводилась под флагом ООН, на ней присутствовали главы государств и правительств почти всех стран мира.

О том, что это был всего лишь политический маневр, стало ясно через десять лет, в 2002 году, на очередной конференции ООН, которая собралась в Йоханнесбурге (ЮАР) для того, чтобы **оценить перемены в мировом развитии после собрания в Рио-де-Жанейро**. На эту конференцию президент США, теперь уже Буш-младший, не прилетел. И это вполне объяснимо: никакой новой, позитивной парадигмы развития, хотя бы в зачаточном состоянии, за истекшее десятилетие у человечества не появилось. Конференция констатировала, что, напротив, за десять лет никаких изменений к лучшему в мире не произошло, ситуация по всем показателям ухудшилась и продолжает ухудшаться.

С тех пор прошло еще десять лет, на исходе 2012 год. Тишина. Даже слов «устойчивое развитие», «культура мира и демократии», вдохновивших было тридцать лет назад многих людей планеты, и тех не слышно. Почему же? Идеи эти никак не отвечают «национальным интересам» США. Во главе ООН и ЮНЕСКО — их ставленники. ООН штампует резолюции, пригодные Америке для развязывания все новых военных операций, хотя, когда ООН (вдруг!) заколеблется, США действуют, как им заблагорассудится, презрев мнение мирового сообщества. Так было с Ираком и в других случаях... ЮНЕСКО, восемь лет во главе с ее Генеральным директором Федерико Майором боровшаяся за «Культуру мира и демократии», теперь вот уже десять лет внедряет в сознание мирового сообщества идеи «толерантности», действительный смысл которой предельно прост: «Вас насилуют? Не сопротивляйтесь, расслабьтесь... Получите удовольствие!..»

Все десять лет, прошедшие после конференции в Йоханнесбурге, посвящены **новым Большим играм** всепланетарного масштаба — борьбе с «международным терроризмом», «цветным революциям» на постсоветском пространстве, свержению «диктаторских режимов» в странах Востока и Азии, установлению в них «свободы и демократии». А в сущности — решению **единственной** главной задачи: установлению «нового мирового порядка» — **господства США** с помощью нового универсального инструмента (не смертельного оружия) — глобализации.

Печально, но факт: в мире есть страна, которая полагает, что на планете Земля существует всего два полюса: Соединенные Штаты Америки и «все остальные». Для этой страны существуют только ее интересы. Пусть погибнут все «другие», пусть! Главное, чтобы на Земле выжила и осталась богоизбранная Она: страна-Бандит, страна-Эгоист, страна-Насильник, страна-Террорист. Эта страна купила много умных голов, насоздавала много институтов и лабораторий, которые разрабатывают стратегию и тактику установления ее мирового господства. США играют с другими странами, как кошка с мышкой, и никогда не бывают в проигрыше. Потому что именно эта страна придумывает правила всех игр, знает заранее, когда и как они начнутся, когда и чем закончатся.

Глобализация, в том виде как она осуществляется начиная с 70-х годов XX века, — это объективно-**субъективный**, стихийно-**управляемый** процесс, которому именно США придали **искусственно ускоренный, хаотичный** характер. Все «инструменты» (средства, орудия, способы) этой Большой игры — «восьмерка», хотя лучше сказать — «семерка», ибо Россию в этом «клубе» при обсуждении самых главных вопросов дальше прихожей не пускают. Всемирный банк, Всемирная торговая организация, Международный валютный фонд (уж я не говорю о Трехсторонней комиссии, Бильдербергском клубе и прочая) — в руках США. Хотя можно сказать, что сами США (их президент и правительство) тоже находятся в «чьих-то» руках. Тех же Ротшильдов, Рокфеллеров и еще нескольких финансовых королей...

7 июня «Комсомольская правда» сообщила, что неделей раньше Ротшильды и Рокфеллеры **официально слили воедино часть своих капиталов** (Черных, 2012). Какую часть? Не известно.

В любом случае — это многие десятки, а может, сотни миллиардов долларов. Ради чего состоялся этот союз? Также не ясно. «Комсомолка» сообщила также, что вскоре после встречи глав этих финансовых кланов на окраине Вашингтона в отеле *Marriott* открылась **ежегодная встреча Бильдербергского клуба**, одним из создателей и почетным руководителем которого является 96-летний Дэвид Рокфеллер. Вот он улыбается нам с седьмой страницы «Комсомолки» вместе с 76-летним Джейкобом Ротшильдом...

Что обсуждала мировая элита на заседании Бильдербергского клуба? В прессу не просочилось ни слова. Чего ждать миру от союза этих финансовых воротил и от решений названного клуба? Думаю, ничего хорошего. Когда-то Рокфеллер-старший изрек: «Я приветствую конкуренцию, но только в одном случае: **когда я контролирую обе конкурирующие стороны**».

Но есть одна новость в той же статье «Ротшильды и Рокфеллер объединились, **чтобы вместе править миром**?»: ссылаясь на сотрудника лондонского Сити, ИТАР-ТАСС сообщил, что «крупнейшие компании и банки США и Британии экстренно выводят деньги из стран Еврозоны» (там же: 7). Логично. Доллар проигрывает евро? Как могут допустить это Ротшильды и Рокфеллеры, если Федеральная резервная система США еще в 1913 году приватизирована Ротшильдами по хитрой секретной схеме? Доллары США изготавливаются на печатных станках Ротшильдов... То ли еще будет!

О том, что важнейшими целями глобализации по-американски является разрушение национальных границ и получение прямого доступа к экономикам «других» стран, особенно энергетическим и сырьевым запасам, понимают все, кто хочет понимать. Но понимание, что самой первой и самой **главной целью глобализаторов является образование**, т. е. **человек**, доступно, увы, не всем. Но это так. Зачем «глобализаторам» разбомбленное географическое пространство, даже такое большое, как Россия? Им нужны целехонькие города, леса, поля и вся инфраструктура, заселенная аборигенами, способными изъясняться на английском и работать на них.

Понятие «господство» предполагает наличие антонима «рабство». Тотальное господство подразумевает тотальное рабство,

возможность безусловного манипулирования сознанием низших слоев, жизненные потребности которых ограничиваются материальными ценностями и выживанием: работать, покупать, размножаться, спать.

Гражданское общество, правда, реальная свобода и реальная демократия в этих условиях должны умереть. **Образование — это то оружие**, с помощью которого можно снизить уровень интеллектуального развития человеческих масс, переопределить смысл человеческой жизни, переориентировать духовные и нравственные ценности.

Модель нынешнего американского образования, которое провозглашено «лучшим в мире» и насильно внедряется в «других» странах, отработана на населении самих США. Различного рода мифы и «утки» по этому поводу через разного рода «рейтинги» (только глупец не знает, чего они стоят!) все более укрепляют эту мысль и в российском обществе. Чтобы понять, каких болванов готовят в американских школах, да и многих колледжах и университетах, следовало бы почитать работы честных американских и российских исследователей.

Согласно исследованию, проведенному организацией «Национальная оценка педагогического прогресса», 56% испытуемых не смогли правильно вычесть 55 и 37 из 100, 18% не смогли умножить 43 на 67, а 28% оказались не в состоянии изобразить цифрами «триста пятьдесят шесть тысяч девяносто семь». Вдобавок к этому 24% взрослых американцев не знали, что некогда Соединенные Штаты вели войну за независимость с Великобританией, а 21% понятия не имели, что **Земля вращается вокруг Солнца**. Согласно данным некоммерческой педагогической исследовательской группы *Northeast Midwest Institute*, 60 миллионов взрослых американцев не могут прочесть даже первую полосу газеты (Глэд, 2005: 67–68).

В США 6458 вузов в пределах США и еще 157 — за их пределами, а всего 6615. В том числе 2099 — государственных, 1990 — частных некоммерческих и 2496 — частных коммерческих. Из них 646 — государственных, 1593 — частных некоммерческих и 330 частных коммерческих обучают студентов четыре и более лет. 1186 — государственных, 271 — частный некоммерческий

и 791 — частный коммерческий обучают студентов от двух до четырех лет. 1725 — государственных, 117 — частных некоммерческих и 1375 — частных коммерческих обучают студентов менее двух лет (Самохина, 2012: 98). Можно ли при таком числе вузов распространять мифы о каком-то **особо высоком** качестве «американского образования»? И что это за «вуз», т. е. **высшее** учебное заведение, дающее «высшее» образование, если молодой человек «образуется» **там от двух до четырех и менее двух лет**?

КУДА ИДЕШЬ, РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ?

Мы никогда не найдем нужных ответов, если не сможем сформулировать нужные вопросы, не осмелимся беспристрастно анализировать нашу действительность, не наберемся мужества понимать и выговаривать вслух истину...

Вопрос вопросов: к чему же привела двадцатилетняя «модернизация» российского образования согласно целям его глобализации по-американски, каковы ее главные итоги?

Во-первых, в результате бездумного заимствования у западных стран сомнительных идей (типа абсолютизации тестирования, тотального внедрения ЕГЭ, безоглядной «болонизации» и т. п.) глобализация практически столкнула Россию с пути национального развития, **своеобразие и достоинства отечественного образования**, которые были очевидны и ценились во всем мире, в основном **разрушены**.

Во-вторых, в результате резкого имущественного расслоения населения, огромного роста количества бедных и нищих все явственней очерчивается **образовательное неравенство**, неодинаковая доступность к **качественным знаниям большей** части нашего общества. У 50% семей молодых людей денег хватает только на основные продукты питания и одежду. Величина расходов в семьях с **наименьшими** доходами в сравнении с семьями с **наибольшими** доходами различается (как минимум) **в 16 раз**. Основная причина отказа от получения высшего образования — отсутствие средств на обучение, необходимость работать. По той же

причине многие, кто начинает учиться, уходят из вузов. По разным источникам, в России не менее 2 млн неграмотных подростков старше 11 лет.

В-третьих, глобализация многократно усилила ориентацию на **стандартизацию образования** в ущерб развитию личностных способностей, стандартизацию технических способов оценок знаний путем подсчета баллов и т. д. Из педагогического процесса все более вытесняется человеческий фактор, этот процесс все более автоматизируется, машинизируется. **Машина порабощает человека.** Временами можно подумать, что это компьютер и Интернет создали человека, а не наоборот. Между тем именно с возвышения роли учителей и преподавателей (их статуса, зарплаты и пр.) должна бы начинаться модернизация. Увы. Им **отказано в доверии оценивать своих выпускников**. Возникает своего рода роботопедагогика, где учителя и педагоги — это роботы, которые должны **только производить стандартизованный «продукт»**, не требуя достойной зарплаты, не устраивая забастовок.

В-четвертых, произошло **смещение ценностных ориентаций** подрастающих поколений в сторону **материального, потребительского, сугубо прагматического отношения к жизни и человеку**, затмив собой такие понятия, как совесть, честь, доброта, любовь, дружба, трудолюбие, ответственность.

В 2011 году Общественная палата РФ подготовила доклад «Социальный портрет молодежи». «В целом по самооценкам молодежи, — говорится в докладе, — психологический профиль **среднего** молодого человека выглядит следующим образом: уверенный в себе оптимист, **ярко выраженная индивидуальность**, коммуникабельный, **старающийся** быть активным, бескорыстным и поступать по совести. Но при этом не всегда честный; **скорее жадный**, чем щедрый; **жестокий**, чем сострадающий; чаще проявляющий **злость**, чем доброжелательность, руководствующийся в большей степени **эгоистическими** мотивами, чем дружелюбием» (Социальный портрет...: 33). При этом отмечается, что «**ведущей** отрицательной психологической характеристикой молодых людей является **эгоизм** (58% опрошенных). Лидирующими **отрицательными** чертами являются **равнодушие, злость, хамство, зависть, лень, жадность**» (там же). По мнению моло-

дых людей, «**наименее** действующими нравственными заповедями являются: бескорыстие, помощь обездоленным и целомудрие. Среди **недействующих** заповедей также **совесть, честность, справедливость, запрет на присвоение** чужого имущества» (там же: 26). Практически единогласно молодежь отвергает ценности **патриотизма**, межнационального мира (там же: 29), единство, интеграцию, справедливость, законность (там же: 27).

Честно говоря, в столь большом наборе отрицательных, а часто безусловно порочных качеств окружающих тебя людей мне трудно представить молодого человека, чувствующего себя, как представлено это в докладе, «уверенным оптимистом». Кое-кто (агрессивный эгоист, запредельный индивидуалист, человек злой, ненавидящий людей, жестокий и т. п.) — возможно. Однако ставить такое качество в характеристике всего российского поколения на первое место я бы не решился...

В нашем университете уже более десяти лет ведется ежегодный мониторинг по теме «Учебно-воспитательный процесс в оценках студентов». В исследование 2012 года (опрошено 953 студента) мы решили включить вопрос о качествах, характерных для российской молодежи по мнению студентов МосГУ. С небольшими отклонениями по некоторым характеристикам в целом картина повторяет «портрет», представленный в докладе Общественной палаты: 54,8% — лень, 40,1% — эгоизм, 39,5% — безответственность, 38,7% — коммуникабельность, 37,7% — равнодушие, 35,6% — агрессивность, 29,5% — самостоятельность, 27,1% — оптимизм, 26,1% — цинизм, 24,9% — целеустремленность, 18,5% — предприимчивость, 15,7% — наивность, 13,6% — инициативность, 12,6% — жадность, 12% — открытость, 10,4% — доброта, 9,4% — рационализм, 7,9% — ответственность, 7,3% — патриотизм, 5,6% — честность, 2,2% — совесть.

Обратите внимание: в нашей ранжировке из 21 характеристики молодого человека «оптимизм» оказался на 8-м месте (27,1%), т. е. «оптимисты» не составляют и трети молодого поколения. Да и что это за выдающееся качество — «оптимист», да еще «уверенный»?.. Рядом с оптимизмом — наивность, бездумность, неспособность понимать мир. «Оптимисты» хороши в строю, в толпе. Человеку для поиска истины дана способность сомневаться и размышлять.

Убожество внутреннего мира, которое нередко встречается ныне среди молодежи, их отцов и матерей, не могли вообразить себе даже самые мрачные пессимисты недавнего прошлого. Понятия «любовь» и «дружба» исчезают. Конкуренция и СМИ формируют **общество врагов**, живущих по правилам вражды ради личного успеха, денег и карьеры.

Конечно, не вся молодежь такая, есть люди обыкновенные, средние, есть способные, есть и прекрасные, выдающиеся поколенческие единицы. Но **в основной массе** картина выглядит так, как представлена она в докладе Общественной палаты и нашем исследовании, т. е. печально. Это и есть, на мой взгляд, **главный итог** всех этапов «реформ» и «модернизаций» отечественного образования, которые еще в перестроечные времена затевали Горбачев с министром образования СССР Ягодиным, а затем продолжали Ельцин, Путин и Медведев, сменившие за 20 лет семь министров образования.

Беда в том, что все годы «реформ» и «модернизаций» руководители государства и органов образования изо дня в день говорили и говорят о качестве **специалистов**, которых готовят вузы, и никогда — **о человеке**, о человеческих **качествах**, о **качестве** человека, которого они образуют — воспитывают и обучают.

Беда в том, что, разрабатывая проекты реформ и модернизаций, «реформаторы» и «модернизаторы» опираются на какое-то свое, никому не ведомое видение будущего российского государства (я подчеркиваю: государства, а не общества!) на какую-то только им понятную социальную и политическую философию. А весь вопрос как раз и состоит в том, **какова эта философия**. Каким эта философия видит **человека**? Человека, а не «специалиста»! Каким представляет эта философия российское **общество и образование**, с помощью которого образуется человек, общество и только потом — государство и его чиновний мир. Вот вопрос вопросов. Но именно на него мы не имеем декларированного вслух ответа. Понимать и догадываться об этом нам предлагают самим, всякий раз, когда нежданно-негаданно в образовательное сообщество вбрасываются и мгновенно принимаются Госдумой, Советом Федерации, а затем утверждаются президентом новые законы.

Еще вопрос, возникающий неизбежно, когда осмысливаешь нашу действительность: «А далеко ли ушли „модернизаторы“ в понимании предмета, смысла и целей образования? Куда движется Россия: вперед или назад?» И обращаешь свой взор в прошлое.

Из истории Древнего Востока известно, что его культура опиралась на идею онтологического **неравенства людей**, что и являлось основанием построения социальной **иерархии**, на вершине которой находилась фигура божественного царя, а остальное население делилось **на касты** с различными функциями в обществе. Отсюда возникала идея и модель **человека иерархического**, торжество принципа **«Каждому — свое»**.

Таким был взгляд на социальную справедливость тысячи лет назад. Для тех, кто управлял, **для избранных** в странах Древнего Востока, **как благо**, полагались Слово, Знание, Образ — знания и воспитание, одним словом — **образование**, необходимое для того, чтобы сохранить власть и лучше управлять. Получить образование — **значило сформировать человека по идеальному Образу** с заданными умственными, духовными, моральными и волевыми качествами, которые необходимы для осуществления высших функций. Образованный человек должен был **глубоко понимать** и правильно **интерпретировать** действительность, уметь ставить правильные цели и находить эффективные способы их осуществления.

Тем же, кто производил материальные ценности — пахал, сеял, жал, строил, ткал, шил и прочее, было достаточно **навыков и умений**. Они проходили **подготовку** — ремесленное **обучение** для выполнения специальных функций.

В античной Греции распределение благ осуществлялось уже не по **кастовому** принципу (принадлежность **по рождению**), а по **сословному** — с учетом индивидуальных способностей, но принцип «каждому — свое» по-прежнему властвовал, образование оставалось благом для привилегированного слоя свободных граждан. Для рабов — все те же «навыки и умения», ремесло.

Христианство отменило древнюю идею качественного различия людей от рождения: «Несть иудей, ни эллин; несть раб, ни свободь; несть мужеский пол, ни женский; вси бо вы едина есте о Христе Иисусе» (Гал. 3; 28). Цель средневекового образования —

научить человека **понимать** и **интерпретировать** тексты Священного Писания. Для этого было нужно не только знать их содержание (теология и история), но и уметь рассуждать (логика) и доказывать (риторика). Однако образование оставалось все же привилегией, благом для «высшего света». Для массы, для низших слоев — то же обучение ремеслу: навыки, умения.

Такой же подход к образованию исповедовался и в России. 1 июля 1887 года царь Александр III издал печально знаменитый **«Циркуляр о кухаркиных детях»**. К обучению в гимназиях и прогимназиях **не допускались** дети евреев, «кучеров, лакеев, поваров, прачек, мелких лавочников и тому подобных людей, детям коих, за исключением разве одаренных **гениальными** способностями, вовсе **не следовало стремиться к среднему** и высшему образованию». Из гимназий были отчислены представители низших слоев общества.

Понятнее всего для ныне живущего человека принцип «Каждому — свое!» — «Edem das seine!» в переводе на немецкий язык — такая надпись висела на воротах фашистского концлагеря Бухенвальд...

Равную доступность к качественному образованию всех уровней, что бы ни говорили сегодня о том этапе отечественной истории, все классы и слои общества получили в годы советской власти. Главенствующим был принцип: **«От каждого — по способностям, каждому — по его труду»**. Основной целью образования стало формирование всесторонне развитой, гармоничной **личности**. Образовательная **стратегия и политика** были тесно увязаны с задачами социально-экономического развития страны.

В 30-х годах XX века СССР стоял перед острейшей необходимостью индустриализации. «Мы отстали от передовых стран на 50–100 лет, — говорил в феврале 1932 года И. В. Сталин. — Мы должны пробежать это расстояние в десять лет. Либо мы сделаем это, либо нас сомнут» (Сталин, 1951: 29).

Для преодоления отставания в те годы мобилизовывались все ресурсы, главным из которых был образовательный. За два десятилетия были построены **тысячи** новых школ, **сотни** новых вузов, десятки новых военных училищ и академий. Руководству страны тогда удалось обеспечить действительно **опережающее** развитие

народного образования, о котором сейчас иногда говорится только в теоретических статьях. А в ту пору именно такое отношение помогло Советскому Союзу выстоять и победить в жестокой войне с фашизмом, в кратчайшие сроки восстановить разрушенные войной тысячи и тысячи городов и сел, заводов и фабрик страны. Вот удивительный и многоговорящий факт: в 1944 году, когда война еще была в разгаре, с фронта были **отозваны сотни тысяч учителей и преподавателей**, чтобы учить детей и молодежь. В СССР была создана прекрасная система образования, мощная фундаментальная и прикладная наука. «Кухаркины дети» получили высшее образование, стали великолепными педагогами и блестящими учеными, на счету которых сотни тысяч открытий и изобретений мирового значения. Именно они, «кухаркины дети», управляли государством, превратили лапотную страну в супердержаву.

Почему рухнула эта супердержава — разговор особый, далеко не завершенный, хотя на эту тему написаны тысячи книг и десятки тысяч статей. Причин немало... Когда-то давно (в 1825 году) во время встречи с А. С. Пушкиным, бывшим в связи с «декабристами», император Николай I парировал мысль поэта о «конституционной монархии» словами: «Она (конституционная монархия. — *И. И.*) годится для государств окончательно установившихся, а не для таких, которые находятся на пути развития и роста. **Россия еще не вышла из периода борьбы за существование…**» (по: Большаков, 2005: 502). Между тем дом Романовых к тому моменту правил Россией уже более 200 лет, а если отсчет самодержавия вести от Ивана IV (Грозного), то почти 300 лет плюс 92 года до развала «парламентской монархии» Николая II... Как могла **устояться**, осуществить свои идеалы и стать совершенной советская власть за 70 с небольшим лет, из которых около пяти лет (на самом деле больше) ушли на Гражданскую войну, четыре с половиной — на самую страшную в истории человечества Великую Отечественную войну, 46 — на холодную, но «**самую настоящую войну**, в которой на карту поставлено выживание свободного мира» (Главный противник, 2006: 451), как определяли ее те, кто был главным противником СССР, главным вдохновителем и организатором Запада в этой войне — Соеди-

ненные Штаты Америки? А внутренняя (реальная, а не ряженая!) оппозиция? А один за другим три неурожая в 30-х годах? Плюс почти пять лет «перестройки», а на самом деле — тайно спланированного, хорошо срежиссированного **предательства** высших руководителей в Кремле? Не стану углубляться в эту сложнейшую тему. Так или иначе, Советский Союз был разрушен.

На этом я закончу исторический экскурс. Вернемся к современным реалиям.

Мне кажется, что наши модернизаторы не берут во внимание (или наоборот — хорошо понимают) то обстоятельство, что образование — это один из видов **социального проектирования**, к числу которых относятся также религия, идеология и политика, которые тоже «образуют» человека. Однако образование как система **стоит выше их, вместе взятых**, ибо именно оно интегрирует все представления о **конкретно-историческом человеке**.

И тут все зависит от того, какое общество и государство строят нынешние руководители страны, ее Дума, Совет Федерации, правительство. Социал-демократия (как в большинстве стран Европы) — это одно. Либерализм с приставкой «ультра» — это совсем другое. Нечто среднее между ними? «Третий путь»? Возможно, его философское и теоретическое обоснование и составило бы фундамент новой парадигмы развития человечества, которая должна прийти на смену существующей картине мира и образу жизни, ведущие человечество, как говорилось, в пропасть.

Как никто в мире, русские искони нацелены на поиск правды и **социальной справедливости**. Только российский народ прошел самый долгий путь строительства социалистического общества, знает его преимущества и недостатки. Только наш народ хлебнул горького до слез в ходе создания «новой» России и может со знанием дела оценить его некоторые плюсы и умопомрачительные минусы. Думаю, только Россия и может предложить миру новую, универсальную модель социальной организации общества. Не надо бы доводить Россию до новых крайностей. Пора бы понять: навязанную идеологию либерализма, точнее либертарианства, русский человек в подавляющей массе не приемлет уже 20 лет и рано или поздно отвергнет.

Исходя из этих альтернатив и надо было бы строить российскую систему образования, задав главный вопрос, и дать на него внятный ответ: что есть человек не «вообще», а конкретно-исторический? Каким мы хотели его видеть в конце XX века и в будущем? Каким он может и должен стать, чтобы достичь поставленных целей? Ведь человек (в данном случае) выступает в качестве **средства** их достижения. Вот тогда и стало бы ясно, каким должно быть российское образование, **чему до́лжно учить** молодежь, какие **качества** личности **воспитывать**.

Наши президенты и премьер-министры из года в год твердят, что Россия должна стать **великой** державой. Хотелось бы... Но на том пути, по которому страна шла 20 лет и продолжает двигаться,— не станет. Как это возможно, если российское образование за прошедшие 20 лет уже образовало, как говорилось, в основном **эгоистическое** молодое поколение? У этих молодых эгоистов скоро появятся дети. Эгоист может научить только эгоизму. Значит, будущие поколения будут еще более эгоистичными. Кто же создаст великую Россию? Сверхэгоисты? Эгоизм был всегда великим человеческим **пороком** и бичом общества, и чем больше эгоистов и эгоизма, тем хуже для общества. «Эгоизм умерщвляет великодушие»,— говорил Достоевский. «Эгоисты... трусливы перед долгом»,— утверждал он. История для эгоиста — пустота, настоящее — пустыня, **будущее его просто не интересует**. Эгоисты не слышат людского стона. И какие ж надежды на величие России можно связывать с поколением эгоистов, если мы не изживаем его, а наращиваем всем образом жизни? Около **половины** из числа опрошенных молодых людей готовы преступить закон ради достижения своих личных целей. **Только 23%** молодых верят в то, что Россия **может** стать великой державой.

Российское общество докатилось до того, что **слова «патриот», «патриотизм»** среди многих молодых стали ругательными. «Патриотизм — последнее убежище подлеца»,— твердят они вслед за одним не очень умным иностранным писателем. Молодые люди бегут от службы в армии. Но ведь кто-то должен защищать рубежи нашей огромной, а ныне еще и разрушенной, бедной и слабой страны? Армия контрактников? Это блеф! Сидеть в казарме за тысячу долларов в мирное время кое-кто согласится, но идти

в бой и умирать? Таких мало найдется. Между тем всякий порядочный человек должен ощущать себя патриотом, любить свой народ и страну не только от восторга, как она хороша, но и в дни ее тягот и несчастья. Патриотизм должен жить в сознании молодежи, ибо он — **источник жертвенности и чувства долга**. Но в университетском опросе, о котором говорилось, патриотизм, как ценность, стоит (напомню) на 19-м месте из 21-го...

За годы «реформ» молодые люди в большинстве своем гораздо лучше, чем в годы моей молодости, стали сознавать свою **индивидуальность**, необходимость самоутверждения, саморазвития и т. п. Как уже говорилось, по данным Общественной палаты, среднестатистический молодой россиянин — «ярко выраженная индивидуальность». Сознание личной самоценности — это, безусловно, хорошо. Можно даже сказать, что это достижение. Но большое собрание индивидуалистов, возомнивших о себе лишнее, порождает такое опасное для общества явление, как **индивидуализм**, т. е. **отрыв от общества**. Ни для кого не секрет: российское общество все более атомизируется, сознание молодежи в массе фрагментарное, клиповое. И как же в таком случае добиться **действительно, а не мнимо «единой» России**?

Всю историю человечество сопровождает бесконечная и смертельная война двух идей — свободы и господства. Индивидуализация в перестроечном Советском Союзе, в эпоху восторженной борьбы за «освобождение» человека от плотно сплетенной идеологической зависимости от партии и государства и различных форм принуждения, прошла на ура. И вот мы живем в «свободной и демократичной России». Кому ж достались они, вожделенные свобода и демократия? Тем, кто богат, и тем, кто у власти, что, впрочем, одно и то же. Те и другие — в ничтожно малом меньшинстве. Но те и другие — воистину свободны, те и другие — господствуют. Они — господа положения, господа в полном смысле этого слова. Но никак не приживается в массе российского народа обращение к человеку «господин». Даже в небольшом слое, скажем так, небедных людей, не принято, стыдно называться «господами»: слишком много вокруг «лишних», несчастных людей, живущих на «дне», не способных приспособиться к неустойчивой логике бесконечных поворотов общественной жизни, кризисов и нова-

ций. Да, они тоже оказались на территории личной свободы, но никак не возьмут в толк, как освоить ее, как ею распорядиться. Им говорят: «Сами ищите свое место под солнцем! Вы — в процессе индивидуализации, каждый из вас — индивидуальность! Вы заболели и у вас нет денег на лечение? Это потому, что не соблюдаете здоровый образ жизни... Вы оказались в числе безработных, у вас нет денег на еду и квартплату? Значит, вы не конкурентоспособны, плохо искали работу, не умеете как следует заполнить резюме... Вы не уверены в будущем? Значит, не имеете хорошего образования, высоких компетенций, влиятельных друзей ну и, конечно, денежного запаса...»

«Такова настоящая жизнь в естественном обществе, где все должно обстоять именно так и никак иначе»,— внушают с малых лет новым поколениям «новой» России. И молодежь, не знающая иных форм общественной жизни, истово верит таким словам.

А по моим понятиям, это ложь и затуманивание сущности свободы и процесса индивидуализации, которая представляет собой выбор — и судьбу. Люди наделены способностями и талантами в разной степени. И свободны в любом обществе настолько, насколько хотят и сознают себя свободными.

Да, в советском прошлом было немало отвратительных вещей. И я не хочу возврата в **такое** прошлое. Да, человеку в своих неудачах и бедах надо винить прежде всего себя самого. Но это не значит, что каждый способен вытащить себя из нищеты и разочарований, как барон Мюнхгаузен выдернул себя из болота за свои волосы. Во все прошлые времена большинство людей всех стран нуждались, нуждаются ныне и будут нуждаться в будущем в помощи со стороны общества и государства. В нашем (моем) советском прошлом эта помощь была не бог весть какой значительной, но — была. Сегодня ее практически нет, а завтра (все идет к этому) и вовсе не будет.

Молодым внушают, что в советские времена люди страдали от мощного давления коммунистического идеала, который был лишь утопией от коллективизма, который подавлял индивидуальность. «А что в мире — не утопия? — спрошу я.— Либерализм? Рынок? Да и сама по себе жизнь человеческая? Можно ведь сказать, что

жизнь вообще хуже и страшнее утопии, она — сплошной ад». Тут все зависит от того, кто — что — и как понимает...

Да, сегодня никаких светлых идеалов нет. И множество, думаю, большинство людей страдают от этого гораздо больше, чем в прежние времена: человек нуждается в неких рецептах достойной жизни, ясно сформулированных ориентирах, определенной цели жизненного пути. Не всякий способен решить эти задачи самостоятельно.

Сегодняшнее российское общество — это **общество рисков и опасностей**, в котором властвуют государственный и чиновничий произвол; общество, в котором десятки миллионов людей находятся в состоянии **депрессии и психического расстройства** от ощущения собственного **бессилия** перед стихией беспредела и невозможности найти правду и справедливость, своей неспособности повлиять на ситуацию в лучшую сторону. Это общество диктатуры демократии со стороны «верхов» и праздного класса богачей, это террор ничем не ограниченной для них свободы...

Президенты России призывают российский народ строить «умную экономику», «умную внешнюю политику», говорят, что России нужны инновации. Но как достичь этих целей, если страна глупеет? За 20 лет в рамках только **научной эмиграции** Россию покинули более 3 млн лучших умов. Трагедию «Философского парохода» 1922 году мы до сих пор хорошо помним. Но по своей глубине и масштабам нынешняя «утечка мозгов» более трагична для страны. Более того, эта утечка продолжается и может привести Россию к интеллектуальной катастрофе. По данным опроса, 63% молодых ученых и сегодня хотели бы заниматься наукой за рубежом и всего 26% — в России.

Как может поумнеть Россия, если Андрей Александрович Фурсенко, семь лет руководивший Министерством образования и науки, а теперь продолжающий определять образовательную политику России в качестве помощника Президента РФ, год назад на собрании «Наших» на озере Селигер всерьез упрекнул советское образование за то, что оно «готовило **человека-творца**»? Если задачу нынешнего образования он видел и, надо думать, до сих пор видит в «подготовке **квалифицированного потребителя**, способного пользоваться тем, что **создано другими**?..» До такой

формулы образования в мире не додумался еще никто. Если соотнести эту экзотическую формулировку экс-министра с тем, что происходит с российским образованием последние 20 лет, то, на мой взгляд, ее надо отнести не к оговорке, а к проговорке: нечаянно (по Фрейду) вырвалось из уст то, что живет в уме, но о чем не надо говорить вслух, что относится по существу к разряду государственных, ну, по крайней мере, служебных тайн.

Разве замысел о том, **какого** человека «образует» государство, не является тайной, если этот замысел расходится с представлениями о том же самом у гражданского общества, которое состоит из человеков и качество которого определяется качествами составляющих его индивидов? Если принять во внимание к тому же, что общество — понятие более значительное, нежели государство; что общество создает государство как орган управления своими делами и, следовательно, государство обязано быть **в услужении у общества, быть его слугой** и ни в коем случае — наоборот, как это происходило в России, прямо скажем, во все исторические времена, но не должно бы происходить в нынешнюю пору — «свободы, демократии, прав человека, строения гражданского общества». В сущности, в такой фундаментальной сфере, как образование, какие-либо скрытые, тайные действия противоправны и преступны, общество имеет основания возмутиться и поменять своих слуг. Но до сих пор «Куда идет король — большой секрет!..»

Мой взгляд: два последних десятилетия **историческое время для России движется вспять**. В экономике мы не можем выйти на уровень 1990 года, т. е. откатились на 25 лет назад, а на самом деле намного дальше: ибо — как в 30-е годы XX века — вновь стоим перед необходимостью индустриализации. Бакалавриат — это нечто из разряда мер, схожих с задачами царского циркуляра «О кухаркиных детях». Что в России **вновь образуются касты и сословные уровни** — очевидно. Как очевидно и то, что с помощью СМИ, Интернета, да и самого образования **лепится древний, средневековый «человек иерархический»**, которому не следует понимать, размышлять, ставить цели, а до́лжно иметь лишь навыки и умения, четко сознавая одно: «Ты живешь в мире, где „Каждому — свое...“ (Edem das seine!..)» Ну, что же это за «модернизация», т. е. «осовременивание», если человек и общество дви-

жутся не вперед, к новым высотам, а опускаются вниз, уходят в прошлое? Вот почему слово «модернизация» я беру в кавычки. Такой процесс тоже относится к категории «развитие», только называется он не «прогресс», а «деградация», в конце которой распад, гибель, смерть.

Таков итог моих теоретических размышлений по теме «Куда идет российское образование». Каждый вправе не согласиться с ними, выдвинуть свои аргументы «pro» и «contra». Но вот что заявил новый глава Минобрнауки РФ Дмитрий Ливанов 20 июня 2012 года, выступая на деловом завтраке Сбербанка в рамках Петербургского международного экономического форума в ответ на жесткую критику образовательной системы со стороны главы Сбербанка Г. Грефа, который, в частности, заметил, что российские вузы «принимают дубов, а выпускают липу»: «Мы действительно фиксируем очень глубокие проблемы и в нашем образовании, и в нашей науке. **За последние 20 лет (!) мы полностью утратили международную конкурентоспособность в этих сферах.** Мы ее просто потеряли. **В СССР была хорошая наука и хорошее высшее образование**, но их уже нет. То, что мы имеем сегодня, это не соответствует **даже минимальным требованиям**». «На повестке дня — **радикальные изменения**», — заключил Д. Ливанов (Ливанов, 2012: Электр. ресурс).

Прекрасно, что из уст руководителя Министерства образования и науки России звучат такие оценки советского прошлого — это правда, которую многие не хотят признавать. И ужасно, что 20 лет «модернизации», по его мнению, совпадающему с моими выводами, потрачены впустую. Заявление Д. Ливанова о предстоящих **«радикальных изменениях»** звучат угрожающе: значит, не все еще разрушили, не до «самого основания»? Так и хочется запеть под известную мелодию: «Верните Фурсенко, без Фурсенко — тоска...»

Что же означает все вышесказанное, т. е. этот разлад, эти несоответствия между призывами к переменам и реальностью, словом и делом? По моему убеждению, это происходит не только из-за отсутствия у «верхов» способности понять, какую систему образования **следовало бы** строить действительно новой России, не из-за нежелания согласовать стратегию развития страны, целей и

задач внутренней политики государства со стратегией развития образования, если бы власть задумала использовать уникальный шанс пойти новой, нехоженой дорогой — «третьим путем». Увы. Все идет так, как до́лжно идти, как задумано.

Разрушив мощную экономику СССР, разграбив и поделив национальные богатства между кучкой «наших», перекачав свои миллиарды и даже Стабилизационный фонд России в иностранные банки, государственная знать, богачи составили, как они полагают сами, «элиту» России, которой они, конечно, не являются как по происхождению их власти и богатств, так и по интеллектуальному и духовному уровню развития. В зарубежной социологии есть понятие **«праздный класс»**: здесь представители власти, богачи, священнослужители с их многочисленным окружением. Представители этого тонкого слоя общества занимаются разными делами, но их объединяет одна общая экономическая черта: **непроизводительный характер деятельности**. Однако среди немногих видов их деятельности главный — **управление, господство** над остальными слоями (классами) общества. Ну и конечно же — разного рода развлечения. Не стоит вспоминать повести и романы, пьесы и кинофильмы писателей всех давних времен и народов о том, чем и как жили князья, графы, дворяне и помещики. Все они воплощены в одном образе — **образе жизни барина**.

Оглянемся ныне вокруг — и что ж увидим? Знать живет той же жизнью, что и при царе-батюшке, — барской. Только неимоверно роскошней: выезд в народ или на охоту не на лошадях, а на лимузинах, вертолетах, самолетах, по-иному одеваются, называются — не царь или король, а президент, премьер-министр...

Новоиспеченный «праздный класс» присвоил себе весь объем властных полномочий, строит жизнь и будущее России согласно своим интересам. Все 20 лет «новой» России (а до этого почти пять лет предательской «перестройки») в России во всех сферах жизни происходила и происходит **революция «сверху»**. **Насилие.** В том числе (и прежде всего!) — в образовании. Когда мы думаем, что поправки, изменения в законодательстве и новые проекты законов готовятся малограмотными людьми, на самом деле это не так. «Они» знают, что делают, «они» выполняют заказ. Надо пообсуждать законопроект? Пообсуждаем. Надо его поправить?

Поправим. Изменятся формулировки и статьи закона, но содержание, но сущность остаются и будут все те же.

Власть и богатство трудно приобрести, а удержать еще труднее. Надо **закрепить** существующие отношения законами, надо так **переформатировать, перепрограммировать народ в целом, а значит, отдельную личность**, чтобы никому и в голову не пришло (а с годами, когда из жизни уйдут старшие, еще живущие поколения, так и будет!), что нефте- и газопромыслы, рудники, шахты, золотые и алмазные прииски, земляные угодья — все, все богатства нынешних олигархов и прочих нуворишей, неразрывно сросшихся за эти 20 лет с политической номенклатурой, **имеют криминальное происхождение**, что ваучеризация и приватизация были **преступными** и т. д.

Вот почему общественность не допускают всерьез до реформ образования; ибо, **управляя образованием, «праздный класс» управляет формированием сознания и ценностных ориентаций новых поколений**.

Образование для «праздного класса» — это способ сохранения власти и неправедно нажитых богатств. **Закрепляя неравенство в образовании**, которое уже стало фактом нашей действительности, «привилегированный класс» создает таким образом **способ наследования власти и богатств** для своих детей. Главный замысел «модернизации» российского образования, которое происходит на наших глазах и в котором — в силу неизбежности, чаще всего помимо своей воли, а под насильственным давлением участвует большинство образовательного сообщества — это разделение высших учебных заведений на **три типа: элитарное** образование; **обслуживающее** образование; **прикладное** образование.

Эта дифференциация в новинку для России. Но на Западе — это традиция. Чтобы занять видные политические или общественные позиции, человек должен закончить элитарный вуз (Гарвард, Йельский и им подобные — в США, Оксфорд, Лондонскую школу экономики и т. п. — в Великобритании). Уже само образование отделяет тех, **кому назначено управлять, от тех, кем они будут управлять**. Так было в Древнем Востоке, Древней Греции, Древнем Риме, в царской России. Так, как полагает нынешняя власть, будет и в «новой» России.

«Не думай о прошлом и будущем! — говорят молодым. — Прошлого нет, а завтрашний день всегда и у всех под вопросом. Живи здесь и сейчас! Жизнь — это праздник! „Танцуй, пока молодой!..“» Внедряя культ праздности в умы молодежи, «привилегированный класс» отвлекает ее от серьезных размышлений, протестных выступлений и в то же время пытается оправдать в глазах общества свой праздный образ жизни.

Нынешнее высшее образование практически **утратило значение «социального лифта»**, каким оно было в советское время, когда способный, талантливый юноша или девушка, закончив школу, могли поступить бесплатно в любой вуз, а затем, при известных стараниях, из самых «низов» подняться на самые «верхи» в экономике, политике, общественной жизни. Примеров тому — десятки миллионов, один из далеко не самых ярких — жизненный путь и судьба автора этих строк. Пока этот «лифт» только «модернизируют». Но уже на выпуске из школы с помощью ЕГЭ десятки тысяч юношей и девушек ежегодно отсекают от высших знаний, нарушая конституционные права, заглушая тем самым в личности еще не проявившиеся задатки и способности, лишая человека возможности раскрыть и реализовать свой потенциал. Ты, может быть, просто ленился в школе? У тебя, быть может, как у Эйнштейна и Сахарова, замедленный тип мышления (один из признаков гениальности!)? Машина решила: твое место там, где нет Солнца — в подвалах общества, в самом низу. Навсегда — для тебя и твоих наследников.

Эта мысль пока дошла еще далеко не до всех. Но когда вузы России четко разделят на «элитные» (магистратура), «обслуживающие» (бакалавриат) и «прикладные» (прикладной бакалавриат — три, а то и два года обучения), вот тогда все станет ясно всем. Все будет, как уже есть сейчас в некоторых «элитных» домах: у каждого жителя — свой ключ от лифта, повернув который он может подняться только на свой этаж и ни в коем случае — на другой, выше.

Высшее образование становится в России способом **социальной селекции, социальной сегрегации, социальным регулятором, закрепляющим устойчивость классовых позиций «праздд-**

ного класса» (хотя у Маркса есть более точное его определение), среднего класса — представителей среднего и малого бизнеса, который еле-еле выживает в явно недостаточном для России количестве, и низших слоев общества, среди которых уже множество полностью неграмотных людей, обреченных на нищенство и бродяжничество. Между тем в действительно развивающихся странах (Южной Корее, Японии) переходят к всеобщему высшему образованию...

Выходит, что образовательная политика нашего государства нацелена всего лишь на «возрождение» былой царской России с поправкой на специфику XX и XXI веков — информатизация, компьютеризация, интернетизация и т. п. технические новшества. Но все эти новшества в жизни человека не должны «оттеснять» его **базовые свойства и качества**, которые сделали человека из животного: ум, разум, способность размышлять, творить, созидать, совесть, духовные и нравственные начала и многие им подобные. Если же они начинают сокращаться в объеме в отдельно взятом индивидууме и обществе в целом, значит, человек не возвышается, не усложняется, а понижается и упрощается, — **расчеловечивается**, и значит, общество в целом **разобществляется**, а множественность существ с признаками человека все больше становится похожей на стадо; значит, мы наблюдаем процесс сокращения базовых качеств человеческой природы: перед нами **новый тип человека — «человек исчезающий»**.

Все прогрессы реакционны,
Если рушится человек!..

Это слова выдающегося русского поэта Андрея Вознесенского.

И это — еще один приговор существующему образу жизни и общественному устройству мира.

ВНЕШНИЙ ФАКТОР

Свою роль в «модернизации» российского образования попрежнему играет **внешний фактор**, а также **союз** наших заклятых заокеанских «друзей» с не до конца известными прозападными

силами **внутри России**, образовавшийся с первой поры правления Ельцина.

Благодаря усилиям В. В. Путина, хоть и не с первых лет президентства, страна в основном освободилась от навязчивых «советов» и «советников» США и МВФ, помогавших в свое время внутренним оккупантам разваливать экономику страны. Однако в вопросах «реформирования» и «модернизации» образования Россия почему-то все еще следует рекомендациям Всемирного банка через своих давних российских эмиссаров, взявших на себя выработку и внедрение ультралиберального мировоззрения в сознание нашего населения, и прежде всего молодежи.

В моих руках один из нескольких такого рода документов с названием «Россия: образование в переходный период» с грифом «Конфиденциально. Документ Всемирного банка. Только для служебного пользования» от 22 ноября 1994 года. Доклад № 13638-RUS. Это и есть, по существу, **стратегия «модернизации»** (развала) российского образования.

Главная задача реформы российского образования в докладе ставится так: «Реструктуризировать эту **добившуюся больших достижений в прошлом** систему... чтобы она могла удовлетворить новые потребности **непланового рынка и открытого общества**».

Вот некоторые из пунктов доклада:

— «набирать новых преподавателей из числа выпускников университетов и **закрыть педагогические институты**»[1] (стр. 49);

— «**закрыть профессиональные училища**[2], которые не могут провести структурную перестройку» (п. 49);

— установить «**минимальные стандарты** гражданственности», которые сводились авторами доклада к «способности правильного

[1] В настоящий момент половина педвузов уже закрыта либо влита в федеральные классические университеты. Оставшиеся педвузы не отбирают лучших абитуриентов, а подбирают то, что осталось после поступления в престижные вузы.

[2] Эта «задача» была решена быстро. Большинство СПТУ закрыли еще в 90-е годы XX века. Через несколько лет они оказались без специалистов среднего звена, и теперь их помаленьку и с трудом восстанавливают. Престиж профессии учителя резко пал. А между тем, как говорил классик российской педагогики К. Д. Ушинский, «в деле воспитания и обучения ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя».

чтения карт, объяснению **на иностранном языке**[1], правильному заполнению налоговых деклараций...; кроме того, к этому можно отнести **любовь к российскому искусству и литературе**[2], а также терпимость к другим социальным группам» (п. 51);

— ввести «**подушевое финансирование школ**[3] исходя из уровня расходов на одного ученика» (стр. 51);

— «не повышать долю расходов на высшее или среднее профессионально-техническое образование в общем объеме ВВП, если они до этого не будут серьезно реструктуризированы» (п. 58);

— «передать ответственность за выбор учебных материалов из министерства самим школам» (п. 74);

— **устранить «несправедливость и неэффективность экзаменационной системы»** (стр. 39, п. 2.75) (речь, как понятно посвященному читателю, о ЕГЭ)[4];

---

[1] В 2012 году принято решение о введении во всех российских школах ЕГЭ по английскому языку. Русский человек и все граждане России могут плохо знать русский язык, это допускается. Но не знать английский в глобализирующемся (американизирующемся) мире — недопустимо. Так, видимо, полагают наши власти. Между тем с русским языком давно беда, вот чем бы заняться как следует, если хотим сохранить русскую нацию, а значит, и Россию.

[2] Борьба за сохранение литературы в школьных программах идет все 20 лет. Зачем «современному» молодому человеку Пушкин, Толстой, Достоевский и прочие классики? Урезают, вставляя тексты нынешних «классиков». Вброшена идея: «А не объединить ли литературу с русским языком?» Дебаты начались.

[3] Президент РФ Д. А. Медведев в Послании Федеральному Собранию 30 ноября 2010 года поручил правительству «разработать норматив подушевого финансирования на педагогическое сопровождение одаренных детей». «Деньги следуют за учеником» — эта западная новация давно реализована в России. В разных регионах детская душа стоит от 18 до 100 тыс. рублей в год. Рынок заработал в школах. Директора школ из лучших учителей превратились в «эффективных менеджеров» и/или «квалифицированных бухгалтеров». Так школа стала местом, где дети мешают администрации и педагогам работать с финансовыми документами и кучей бумаг по ЕГЭ.

[4] 7 июня 2012 года в Высшей школе экономики состоялся семинар «Уроки ЕГЭ как системного проекта». В. А. Болотов, руководивший «экспериментом» по ЕГЭ многие годы, поведал миру, что еще в 1992 году именно Стив Хайнеман, руководивший группой экспертов по подготовке Доклада Всемирного банка, выдержки из которого я цитирую, предложил руководителям российского образования ввести независимое централизованное тестирование выпускников школ. Особую роль в разработке идеологии такого тестирования сыграли, как отметил В. А. Болотов, ректор ВШЭ Я. И. Кузьминов и министр образования РФ тех лет В. М. Филиппов (Доклад Виктора Болотова..., 2012: Электр. ресурс).

— ректоры университетов, по мнению экспертов ВБ, «представляют собой самостоятельную **консервативную силу**, обладающую ощутимым влиянием, ратуют за сохранение статус-кво, только при возросшем объеме финансирования» («Стратегия», стр. 16, п. 4.14). Иначе говоря, мешающие модернизации и подлежащие устранению. Так и было сделано. Выборы ректора в вузе отменены, введено назначение министерством. Абсолютное большинство ректоров отправлены в отставку.

Это далеко не все рекомендации — текст документа занимает более 100 страниц, написанных убористым шрифтом.

Кто же авторы этого документа? Это 29 сотрудников и консультантов Всемирного банка: Эркки Ахо, Сью Берриман, Владимир Бриллер, Клаудио де Мура Кастро, Пьер Даст, Дэвид Дорн, Том Эйземан, Виктор Фирсов, Питер Кауфман, Стивен Керр, Галина Ковалева, Андре Легран, Анна Литман, Ольга Логинова, Хейкки Лиитинен, Дейл Манн, Андрей Марков, Пьер Леондон,

---

Фигурально говоря, нынешнее российское общество разделилось на две партии: «партию противников ЕГЭ» и «партию сторонников ЕГЭ», небольшую по численности, но несокрушимую, ибо последние — это «партия власти» — «Единая Россия», органы управления образованием и некоторые стихийные адаптанты во главе с Д. А. Медведевым. На протяжении четырех лет своего президентства он неоднократно заявлял, что ЕГЭ — это «хорошо» и «отлично»; что без ЕГЭ, как поется в известной песне, «мы ни туды и ни сюды». «Партия противников ЕГЭ» — это едва ли ни все российское общество за минусом его властно-номенклатурной части и чиновничьей рати. Опросы населения (родителей, учителей, преподавателей, школьников, студентов) давали убийственные результаты: в зависимости от регионов от 70 до 90% «против». Мнение «верхов» было неизменным: ЕГЭ — универсально; внедрять — тотально. И — никаких сомнений. И вдруг — сенсация! 25 июля 2012 года «РИА Новости» сообщило: «Медведев изменил отношение к ЕГЭ». Что ж такое случилось? Оказывается, в этом году сын Медведева сдавал ЕГЭ. Надо думать, сыну было о чем рассказать папе. И вот папа, Д. А. Медведев, ныне премьер-министр РФ, на заседании Открытого правительства делает признание: «В этом году у меня мой сын сдавал ЕГЭ, **я тоже изменил к этому отношение**, оно стало менее однозначным». И добавил: «Когда это **пропускаешь через себя**, видишь все недостатки и прорехи той или иной системы».

Вот я и думаю: как бы это сделать так, чтобы президент, премьер, министры и вся так называемая элита РФ «пропустила через себя все недостатки и прорехи» (от себя добавлю: и пороки) той системы, которую они создали, а не только ЕГЭ. ЕГЭ, в конце концов, не самое важное в жизни, ЕГЭ народ «объегэрит...» Кто из детей подскажет папам и мамам (президенту и премьеру и прочим высшим чинам), куда вести Россию, как правильно строить российское образование?

Дональд Найсмит, Элени Паллас, Тьеерд Пломп, Анжела Рэксом, Энтони Рид, Саймон Рю, Паси Залберг, Бернард Саломе, Наталья Типенко, Квентин Томпсон, Дональд Винклер. Руководителем группы был некто Стивен П. Хайнеман. Общее руководство и контроль за работой над докладом осуществлял Роберт Либенталь, начальник отдела развития людских ресурсов (ECSHR) Департамента региональных проектов III (Регион Европы и Центральной Азии), директором которого является Рассел Читэм.

Читатель заметил, что среди авторов — пять человек с русскими фамилиями, но, например, мне, давно работающему в системе российского образования и науки, ни одна из них не известна.

«С глубокой благодарностью, — говорится в предисловии к докладу, — была воспринята поддержка, оказанная Фондом Сороса и правительствами Великобритании, Финляндии, Франции, Японии и Нидерландов».

Боже, как это смешно, если б не было так грустно и по́шло!

С большим трудом, но все же можно допустить, будто правительства Франции, Финляндии и Нидерландов в глубоком и нежном порыве любви к России вдруг возжелали сделать для нее нечто доброе и потратили по нескольку миллионов долларов на «модернизацию» ее образования. Допустим, хотя и в это верится с трудом.

Но в добрые намерения **Джорджа Сороса** я лично поверить не могу никак. Во всех своих книгах и всюду, где только мог, Сорос тысячи раз заявил, что сотни миллионов своих долларов он потратил на развал СССР и соцстран Восточной Европы. Кто-то скажет, возможно, что Сорос теперь возлюбил «новую» Россию. С какой стати? Он — автор идеи «Открытого общества». Россия может интересовать Сороса (и только!) лишь как огромное пространство для финансовых афер, в которых он непревзойденный мастер. Или кто-то забыл, какие чудовищные учебники по истории России были написаны для российских школ и вузов на деньги Фонда Сороса? Как изымали их потом (при Ельцине!) из учебных заведений? Как взбешенный этим актом Сорос закрыл все отделения своего фонда в России?..

Из стран, поддержавших подготовку доклада ВБ, интересна **Япония**, с которой Россия до сих пор еще не подписала мирный

договор по поводу окончания войны 1945 года и ведет тяжбу по поводу пяти островов... Какие есть основания подумать, будто Япония, помогавшая Миссии ВБ, вдруг преисполнилась к России благими намерениями?..

А Великобритания, ненавидящая Россию сотни лет? Великобритания, отказавшаяся принять корабль с родственной ее королевству царской семьей Николая II после Октябрьской революции 1917 года? Великобритания, премьер-министр которой У. Черчилль, еще в ходе Второй мировой войны составивший план «Немыслимое» о начале войны со своим союзником — СССР с 1 июля 1945 года? Великобритания, скрывающая у себя новороссийских уголовников и политических преступников уже после крушения СССР? Великобритания, двусторонние отношения с которой у России всегда были как минимум натянутыми, а у «новой» России — хуже некуда, эта чванливая страна с какого ляда вдруг решила потратить фунты своих капризных налогоплательщиков во благо российского образования?! Вот если б кто-то из ее лидеров придумал химическую атаку на Россию, как предлагал в годы Первой мировой войны тогда еще военный министр У. Черчилль, — другое дело...

О «бескорыстии» Всемирного банка, Сороса и стран, поддержавших подготовку доклада, не стоит гадать. Обидно, что за эти злые советы Россия еще и хорошо заплатила.

9 октября 1997 года Правительство РФ получило по займу № 4183-RU 68 млн долларов от МБРР (т. е. от ВБ) для реализации «Инновационного проекта развития образования» (срок реализации — 1998–2004 годы). 19 июля 2002 года Правительство РФ по займу № 4605-RU получило от ВБ 49,85 млн долларов на проект «Реформа образования» (сроки реализации — 2002–2006 годы). 28 февраля 2005 года Правительство РФ по займу № 4726-RU получило от МБРР (ВБ!) для финансирования проекта «Информатизация системы образования» 100 млн долларов. Сколько же из всех этих денег досталось России? Примерно **одна треть из 217,5 млн долларов**: по свидетельству президента все той же Высшей школы экономики А. Шохина, **две трети** суммы ушли на оплату тех самых консультантов и специалистов ВБ, которые готовили доклад. Примерно по 720 тыс. долларов за страничку... Воистину бесценные рекомендации!

По моим убеждениям, практически все идеи доклада и других рекомендаций ВБ носят **разрушительный характер**. Но тем не менее все они, хоть и не сразу — поначалу сопротивление образовательного сообщества все-таки было, и довольно сильным, — реализованы.

На **саморазрушение** некогда одной из лучших (если не самой лучшей!) системы отечественного образования своей страны ушло немало и **собственных средств**. Как неоднократно говорилось в СМИ (Фурсенко, Кузьминов, Болотов и др.) только на «эксперимент» по ЕГЭ **ежегодно из бюджета РФ уходило от 800 млн до 1 млрд 300 млн рублей**. «Эксперимент» длился 10 лет...

«ЧТО ДЕНЬ ГРЯДУЩИЙ НАМ ГОТОВИТ?»

Все годы «модернизации» я работаю ректором университета, участвовал во множестве совещаний, парламентских слушаний в Государственной думе и Совете Федерации по этому поводу, выступал на них. За годы моего ректорства сменилось семь министров образования. Но стратегия «модернизации» остается неизменной, она полностью и до обидного отвечает «задачам», которые поставлены в пресловутом докладе ВБ.

Насильственная лавина преобразований, за которой трудно уследить даже более или менее компетентному человеку, подминает под себя всё и вся, ломает характеры людей — учителей, преподавателей, директоров и ректоров, отнимает огромные силы на организационную суету, не оставляя времени для серьезной, кропотливой работы по повышению качества образования, под флагом которого и проходит якобы «модернизация». Хаос и абсурд — вот что, на мой взгляд, несет с собой нынешняя модернизация на самом деле.

В системе образования создана ситуация «безнадеги». Российский союз ректоров, некогда (в 90-е годы) представлявший весьма влиятельную оппозицию, чье мнение худо-бедно учитывалось властями, сейчас, после смены почти всех ректоров госвузов и замены их выборов на назначение Минобрнаукой РФ, представляет собой структуру скорее декоративную. Преподавательская часть

образовательного сообщества свое недовольство проявляет в форме кухонных споров и не очень смелых выступлений на круглых столах и конференциях.

Самое странное для меня заключается в том, что среди учителей и преподавателей есть немало яростных защитников «болонизации», тестирования, егэизации и тому подобных новаций. Эти люди и служат для «модернизаторов» опорой, числятся в разряде «новаторов», а проще — «наших», тогда как недовольные, а их гораздо бóльшая часть, относятся к числу консерваторов — «ненаших», «чужих». Но чем лучше выполняются рекомендации ВБ, тем хуже для российского образования — вот в чем главный парадокс «модернизации»...

Действия нынешних властей можно рассматривать лишь как смесь безмерных зарубежных заимствований с российской неумеренностью, с редким умением довести все до крайности и абсурда. Эти действия включают в себя тотальную егэизацию и бакалавризацию, создание мегауниверситетов, резкое усиление контрольных функций государственных структур управления, бюрократических методов и процедур, насаждение формализма, пренебрежение творческой, содержательной стороной образования.

Между тем настоящая **образовательная революция** состоит в том, чтобы заполнить умы людей гуманистическими идеями и опытом прошлого, научить их понимать глубинную суть происходящего в мире, его стране и внутри самого себя, а не забивать сознание информационным мусором. Хорошие люди построят хорошее общество и государство, изберут себе хороших вождей и руководителей.

Образование — не политика и не бизнес; это тонкая материя, столь же таинственная, как музыка и поэзия. Конкуренция в образовании, которую пытаются навязать учителям школ и преподавателям вузов, а вузам — между собой, — это нонсенс. Конкуренция — это, так или иначе, война, на которой есть раненые и убитые, проигравшие и победители. Куда ж подевать побежденных учителей, профессоров, учеников и студентов?

Главная задача образования — вовсе не воспроизводство «праздного класса», как предлагают нам понимать это по факту

происходящей «модернизации» нынешние власти, а создание высшего **духовного слоя общества**, который только и может быть **подлинным вождем общества**, который только и способен двигать страну и человечество по пути мирного научно-технического и гуманитарного развития.

«Модернизаторы» лишены понимания того, что **любое новшество**, нарушающее естественный ход событий, несет в себе **побочный эффект**. Мы всегда рискуем, когда пытаемся отнять у природы что-то ей изначально присущее и привнести в жизнь что-то «свое», «новое». «Модернизаторы» смело идут на риски ради мыслимых ими будущих политических успехов и материальных выгод. Да, модернизация образования не грозит обществу ни цунами, ни ядерными взрывами, ни прямыми потерями человеческих жизней. Образовательные риски не поддаются чувственному восприятию человека, ныне живущие люди не видят, не ощущают их. Потому-то «модернизаторы» и прут смело напролом, а «консерваторы» робко обороняются.

Между тем издержки тестирования, некачественные ФГОСы, компетентностный подход, ЕГЭ, бакалавриат и т. п. никуда не исчезают, имеют свойство **накапливаться**. Однажды они составят критическую массу и взорвутся, скажутся на наших детях и их потомках...

Необходимость **подлинной модернизации** остается актуальной. Не хотелось бы исключать возможности улучшения дел. Но это возможно только при условии, если появится **новая образовательная политика**, независимые экспертизы имеющихся трудностей. Если в систему образования вернут воспитание, системный анализ, эффективную методологию с опорой на новые теории и методики образовательной деятельности в школах и вузах, научно обоснованные стратегии модернизации, независимые центры настоящих педагогических измерений. Сейчас ничего этого нет.

И последнее... В 2001 году я побывал в США в составе российской делегации на международной конференции Cisco Systems по теме «Об использовании Интернета в образовании». Делегация (шесть ректоров госвузов и один из бывших министров образования РФ) прибыла в Нью-Йорк на необычную конференцию:

никто из примерно трехсот ректоров вузов и руководителей образования нескольких десятков стран на этом собрании не выступал, мы только слушали доклады американцев сначала в Колумбийском, затем в Нью-Йоркском университете, а через два дня, перелетев в Сан-Франциско, — в Стэндфордском университете. И наконец, нас переправили в Силиконовую долину, в штаб-квартиру Cisco Systems, где перед нами выступали руководители этой транснациональной компании.

Было очень интересно, но мне все время хотелось спросить организаторов: «Почему нам рассказывают об использовании Интернета в обучении только техническим и естественно-научным предметам и ни слова не говорят о гуманитарных знаниях?»

Ответ на мой незаданный вопрос я получил в заключительном выступлении генерального директора Cisco, точнее, в его последней фразе, которая тут же высветилась на огромном экране: **«Мы только начинаем!»**

Тогда эта фраза звучала многообещающе, хотя и несколько загадочно. Теперь мы знаем, что речь шла о **воздействии Интернета, и особенно блогосферы, на любое общество любой страны с целью его трансформации** без революций и войн, особенно, если блогосфера хорошо развита, в нее втянута масса молодежи, если Интернет широко используется в системе образования.

Сегодня пора понять: **образование — сфера проникновения в сознание российского общества, и прежде всего — молодежи**. И чем примитивнее образование, тем эффективнее работа с молодым поколением, которому теперь по окончании школы предписано в обязательном порядке сдавать еще один, третий ЕГЭ — по английскому языку. Если учесть, что Twitter и Facebook контролируются американцами, то это значит, что в их руках мощное оружие информационной войны. С момента вступления России в ВТО возможности проникновения «внешнего фактора» в российское образование многократно умножатся.

13 и 17 мая 2010 года, как сообщила пресс-служба санкт-петербургского филиала Высшей школы экономики, в этом заведении прошли две встречи представителей этого заведения и Бергмановского центра, созданного в 1997 году при Гарвардском университете для изучения Интернета и общества.

Одна — в Москве, другая — в Петербургском филиале. На встречах «вышки» и этого центра были представлены проекты по блогосфере и СМИ. В октябре 2010 года в Институте мира при «Рэнд корпорейшн», обслуживающей и **разведслужбы США**, состоялась презентация Mapping the Russian blogosphere — проекта, обсуждавшегося пятью месяцами ранее в Москве (Фурсов, 2012: 240).

Казалось бы, очень просто понять: чем изощреннее действует противник, тем умнее должны действовать и мы, тем умнее, тем патриотичней должна быть наша молодежь в этой ситуации. Парадокс в том, что воспитание вновь изъято из проекта Закона «Об образовании», а также из перечня аккредитационных показателей Рособрнадзора.

Между тем Россия, как следует из заявления министра обороны США Лиона Панетты, наряду с Ираном, Белоруссией, Китаем, Индией и Бразилией находится в списке «target-nations», т. е. «государств-мишеней» (там же: 241).

Скажут: опять «страшилки»... Но давайте вспомним, на мой взгляд, беспрецедентный факт в истории международной жизни. В середине марта 2011 года в Москву прилетал вице-президент США Байден. Дело обычное. Встретился с президентом РФ Д. А. Медведевым. Нормально. На следующий день Байден имел встречу с премьер-министром В. В. Путиным. В очередную субботу в своей телепрограмме «Постскриптум» ее автор и ведущий Алексей Пушков сообщил, что **Байден не рекомендовал Путину идти на президентские выборы**. 15 марта 2011 года в своем блоге на радиостанции «Эхо Москвы» под заголовком «Откровенный разговор в Спасо-Хаус» Гарри Каспаров сообщил: на встрече с российскими оппозиционерами Байден их информировал, что он сказал Путину «о нецелесообразности выдвижения своей кандидатуры на новый срок... что **жизнь неизбежно приведет к событиям, аналогичным тем, что происходят в арабском мире**» (Баранов, 2011: Электр. ресурс). Возмутительно? Да. Путин (и молодец!) проигнорировал «дружеский совет», конечно же, не Байдена, а Обамы и тех, кто стоит за ним. Но ему было ясно показано, «кто в доме хозяин», и очерчена перспектива...

Известно: **оглупленным населением легче управлять**. Этой истине — столетия.

Нельзя не сознавать, однако, что чрезмерные лишения порождают в массах «общие интересы», а они, в свою очередь, «общие цели и задачи», которые **достижимы исключительно общими, коллективными усилиями**. Так, в противовес процессу индивидуализации неизбежно возникает и будет нарастать в своих масштабах и мощи **дух коллективизма**, процесс коллективизации.

Нынешние собрания и митинги на Болотной и в других местах во главе с ковбоями типа Немцова, давно прикормленного Америкой, — это карикатура на протестное движение, которое, хочется кому-то этого или нет, народится через годы и выдвинет нового вождя с новыми идеями и идеологией. И это будет не кучка, не отряд, а масса, армия тех, кто испытал на себе все радости капиталистического рая, пройдя чистилище индивидуализации, так и не сумев самоутвердиться в обществе, где «каждому — свое!» Люди все больше сознают: «Вместе — **Мы** выстоим, сам по себе — **Я** не устою».

В критической ситуации необразованность вовсе не мешает людям идти на баррикады. Более того, тем легче это сделать тем, кто их ведет. Вот потому-то в безграмотной, темной России народный бунт и был всегда «жестокий, беспощадный».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Баранов А. (2011) Байден-таки привез «черную метку» для Путина. И ярлык для Медведева [Электр. ресурс] // Forum.msk.ru. Открытая электронная газета. 15 марта. URL: http://forum-msk.org/material/politic/5770465.html (дата обращения: 10.06.2012).

Большаков В. (2005) Убийство советского человека. М.: Алгоритм.

Главный противник (2006): Документы американской внешней политики и стратегии. 1945–1950 гг. / сост. И. М. Ильинский. М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та.

Глэд Дж. (2005) Евгеника XXI века. Будущая эволюция человека. М.: Захаров.

Доклад Виктора Болотова «Уроки ЕГЭ как уроки системного проекта» [Электр. ресурс] // HSE Video. URL: http://www.hse.ru/video/54802711.html (дата обращения: 20.07.2012).

Ливанов: наука и образование в России нуждаются в радикальной реформе (2012) [Электр. ресурс] // РИА-Новости. URL: http://ria.ru/edu_news/20120621/678237385.html (дата обращения: 12.06.2012).

Самохина Е. А. (2012) Высшая школа США и РФ: сравнительный анализ // Экономика образования. № 1. С. 96–103.

Социальный портрет российской молодежи. Аналитический доклад / Общественная палата РФ. Комиссия по социальным вопросам и демографической политике. М., 2011.

Сталин И. С. (1951) Сочинения. М.: Государственное издательство политической литературы. Т. 13.

Философский энциклопедический словарь (1997) М.: Инфра. М.

Фурсов А. (2012) «Реформа» образования сквозь социальную и геополитическую призму // Наш современник. № 1. С. 231–242.

Черных Е. (2012) Ротшильды и Рокфеллеры объединились, чтобы вместе править миром? // Комсомольская правда. 7 июня.

Знание. Понимание. Умение. 2012. № 3.

ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ МОНИТОРИНГА ВУЗОВ

С 15 августа по 15 сентября 2012 года в России проходил мониторинг эффективности 541 государственного вуза и их 994 филиалов, а в октябре-ноябре — части негосударственных вузов и их филиалов. Итоги мониторинга шокировали общество и до сей поры бурно обсуждаются.

Мониторинг безусловно нужен. Скажу больше: с такой тотальной проверкой министерство намного запоздало. Чтобы кто-то не подумал, будто я подстраиваюсь под ситуацию, приведу цитату из моей книги «Негосударственные вузы России: опыт самоидентификации», изданной в 2004 году, т. е. девять лет назад: «Одна из самых больших тайн нынешней России — качество работы госвузов... В части случаев оно недопустимо низкое. **В этом смысле** деление вузов на государственные и негосударственные неразумно. Справедливо (и потому необходимо) говорить о вузах отличных, хороших, средних и плохих, т. е. дающих образование высококачественное, качественное, среднего качества и некачественное. Последнюю группу вузов надо лишать права на образовательную деятельность независимо от организационно-правовой формы» (Ильинский, 2004: 58). В книге я говорил о «псевдовузах», «фабриках дипломов», от которых уже тогда надо было избавляться. При этом имел в виду прежде всего вузы негосударственные. Вместо этого без особого разбора органы власти выдавали все новые лицензии, создавали все новые госвузы и негосударственные вузы, без всякой надобности плодили сотни филиалов. Теперь ясно, что такие определения относятся и ко многим госвузам: 27% из них признаны неэффективными.

Для негосударственных вузов мониторинг был добровольным. В исследовании нынешнего 2013 года, в который будут включены все, очевидно, картина будет в целом хуже, чем в госвузах. В то же время к эффективным негосударственным вузам добавится еще несколько десятков. Думаю, что через несколько лет в России останется не более 100 негосударственных (частных) вузов. Оптимальное количество негосударственных вузов, которые могут и должны функционировать в России, если она действительно хочет продолжать движение по пути свободы и демократии, определится через два-три года.

«Сильные вузы» не участвовали в мониторинге. К сожалению, руководство Минобрнауки думает, что данный факт можно расценить как боязнь попасть в число аутсайдеров. Главная причина — в плохой организации дела руководством Ассоциации негосударственных вузов (АНВУЗ) России, которому министерство поручило эту работу в масштабах страны. Не берусь говорить за все 148 московских вузов, выпавших из мониторинга, но я, как ректор университета, более того, президент Союза негосударственных вузов Москвы и Московской области, не имел никакой информации о мониторинге. Месяц был в отпуске, узнал о мониторинге случайно, за несколько дней до подведения его итогов. Как расценить этот странный факт? Догадываюсь, но не стану комментировать по этическим соображениям. Когда я раздобыл письмо, которое АНВУЗ, оказывается, рассылал в другие вузы в конце октября, то, кроме всего, был удивлен рядом критериев, которые предлагались АНВУЗом для использования в оценке эффективности вуза. Они отличались от тех, по которым оценивалась эффективность госвузов, как по количеству (не 50, а 36), так и по существу. Но, как говорится, поезд уже ушел. Я собрал расширенный Президиум союза, мы подвели итоги нашей работы за 2012 год, обсудили ситуацию с мониторингом. Пришли к выводу, что критерии оценки нуждаются в совершенствовании. После этого я присутствовал на заседании Президиума Российского союза ректоров, собрании Совета ректоров московских вузов (я уже много лет являюсь членом РСР и членом Совета ректоров госвузов Москвы и Московской области), где также говорилось о несовершенстве критериев эффективности.

Я внимательно изучил итоги мониторинга государственных и негосударственных вузов, выложенные в Интернете. Первое, что бросилось в глаза: слабо работает один из пяти ключевых показателей — «Международная деятельность». Понимаю — эту деятельность вузы должны развивать. Но каким может быть этот показатель у каждого из 1037 государственных и негосударственных вузов в реальности, если в России на дневной форме обучается всего 100 тыс. иностранцев, причем половина из них за счет российского бюджета? Итоги показывают, что у 51 вуза он равен нулю, у многих — значительно меньше единицы при общем показателе 0,7%. Случайно ли это? За последние годы мы так охаяли российское образование, что даже российская молодежь (до 70% опрошенных) хотела бы учиться за границей. Ну какой иностранец, тем более европеец, американец поедет в Россию, да еще в негосударственный вуз, изучать за деньги психологию, социальную работу, рекламу, менеджмент и вообще гуманитарные науки, если многие из них мы, по сути дела, только начинаем развивать? Или электронику? Или даже (извините!) экономику?

Возьмем такой показатель, как «Инфраструктура». Определена норма — 11 кв. м на одного студента. У многих госвузов показатель этот на 3–4 кв. м, а то и вдвое меньше нормы. Спрашивается, ну причем тут «эффективность деятельности» этого вуза? Ведь вуз-то государственный! Пусть учредитель (правительство, соответствующее министерство) даст ему недостающие метры или деньги на строительство новых помещений. И делу конец.

Другой вопрос — негосударственные вузы. Здесь этот показатель имеет исключительно большое значение как свидетельство **развития** вуза. Начинать свою историю с аренды помещений — это естественно. Но если за 15–20 лет существования вуз не приобрел никакой собственности или заимел небольшие площади, но они год за годом ветшают, значит, вуз плохо хозяйствует. Это знак того, что руководство здесь живет сегодняшним днем, не задумываясь особо о будущем.

Отсутствие собственных площадей, зависимость от арендодателей — главный **фактор неустойчивости и риска** для вуза, снижающий доверие к нему со стороны абитуриентов. По состоянию на 2010/11 учебный год общая площадь учебно-лабораторных по-

мещений, находящихся в пользовании негосударственных вузов, составляла 5 млн кв. м, в том числе почти 55% арендованных. Поделите эти площади на 446 вузов и 1,2 млн студентов — и получите более чем скромные средние цифры в целом по негосударственному сектору.

Совсем иная картина в системе госвузов. В 2010 году на балансе государственных вузов было 49,6 млн кв. м общих площадей зданий. Мало того, 5,7 млн кв. м площадей госвузы арендуют! Это к вопросу о равенстве возможностей.

Или «Образовательная деятельность», где ключевой показатель — **средний балл ЕГЭ студентов**, принятых по результатам ЕГЭ на очную форму обучения. Вообще-то всем ясно, что данные по ЕГЭ — это показатель работы школы, хотя тоже с оговорками. Причем тут «эффективность работы вуза»? К вузу это имеет отношение лишь в том смысле, насколько долгой и славной является его история, престиж в общественном мнении, который завоевывается многими десятилетиям и даже столетиями. Или бешеными денежными вливаниями на «раскрутку» и прокорм новой «звезды» в образовании.

ЕГЭ — очень лукавый показатель. Разве неизвестно, что при всех немыслимых строгостях Рособрнадзора в разных регионах каждый балл ЕГЭ имеет разный знаниевый вес и разную денежную стоимость? То есть 90 баллов в Москве — это действительно «отлично», а в Тамбове или на Северном Кавказе это может быть традиционной «тройкой»? Несмотря ни на что, ЕГЭ кое-где кое-кто продает и покупает... Разве непонятно всем и каждому, куда понесут свои высокие баллы абитуриенты? На бюджетные места в престижные вузы. А они — в Москве и Санкт-Петербурге... Так оно и происходит.

В этом году «сметану» сняли 30 госвузов Москвы. Среди зачисленных с 80–90 баллами — 26,67%, 70–80 баллами — 43,33%, 60–70 баллами — 26,67%, 50–60 баллами — 3,33% (при минимальных 57,4 балла из представленной выборки). Всего в эти вузы зачислено 39 665 человек.

Остатки «жидкой сметанки» достались 34 госвузам Санкт-Петербурга. Среди зачисленных с 80–90 баллами — 5,9%, 70–80 баллами — 29,41%, 60–70 баллами — 41,18%, с 50–60 баллами —

23,53% (при минимальных 55,6 балла). Всего в эти вузы зачислено 19 332 человека.

Обратите внимание: уже в этих двух городах мы имеем две разные пирамиды: в Санкт-Петербурге — несколько искривленную в середине, но все же почти нормальную: в основании 23,53% с 50–60 баллами, на вершине — 5,9% с 80–90 баллами. В Москве — пирамида перевернута: внизу, в основании — 3,33% с 50–60 баллами, на вершине — 26,67% с 80–90 баллами. Это значит, что Москва и Санкт-Петербург «отсасывают» из регионов наиболее способную молодежь, которая в большинстве своем после окончания столичных вузов уже не возвращается в родные места, а либо остается в центре, либо уезжает, если удастся, за границу.

Опасная политика! Могущество России, качество ее системы образования уж если и будут прирастать, то регионами, а не Москвой, хоть ты в десять—двадцать раз увеличь ее в размерах и слей все вузы в МГУ, «Вышку» и Плехановку. Политика эта, между прочим, вступает в противоречие с той, которую только вчера начала проводить центральная власть, создавая федеральные университеты в ключевых регионах страны.

При этом вряд ли можно заподозрить российские власти в злонамеренных замыслах. Как уже говорилось, ситуация в России, прежде всего, на мой взгляд, демографическая, требует от властей упреждающих действий. Мониторинг — акция политическая. Ее задача, как я понимаю, оптимизировать количество вузов в стране, привести это количество в соответствие с прогнозируемым количеством выпускников школ по годам и регионам, а заодно осуществить «чистку» в руководящем и преподавательском составе вузов с целью повышения эффективности их работы, а в конце концов — качества образования. Проблем в российском образовании действительно немало. Их надо решать не заклинаниями, а действиями.

В сравнении со всеми негосударственными и многими государственными университетами наш университет выглядит лучше. А в целом картина по пяти ключевым показателям такая. Общероссийское пороговое значение по «Образовательной деятельности» 60 баллов, у нас — 55 баллов; «Научно-исследовательская деятельность» (объем НИОКР в расчете на одного научно-

педагогического работника) 50 тыс. рублей, у нас — 120 тыс. рублей; «Международная деятельность» (удельный вес численности иностранных студентов (в том числе из СНГ), завершивших программу ВПО в общем выпуске студентов, приведенный контингент) — 0,7%, у нас — 1,08%; «Финансово-экономическая деятельность» (доходы вуза из всех источников в расчете на одного научно-педагогического работника) 1 млн 100 тыс. рублей, у нас — 2 млн 937 тыс. рублей; «Инфраструктура» (общая площадь учебно-лабораторных помещений в расчете на одного студента приведенного контингента на праве собственности или оперативного управления) 11 кв. м, у нас — 26,4 кв. м. Подчеркиваю: на праве собственности.

Итак, по четырем из пяти ключевых показателей мы соответствуем требованиям к «эффективному» вузу.

Подчеркну, что наши 55 баллов соответствуют традиционной «четверке». Ведь у нас нет бюджетных (бесплатных) мест. Образование в МосГУ — исключительно платное. И цены, хоть и средние, но не такие уж низкие. На очном отделении (в зависимости от факультета и специальности) от 80, 120 до 160 тыс. рублей в год. На вечернем и заочном отделениях они ниже: от 50 до 65 тыс. рублей. А какова картина с ЕГЭ во многих госвузах? Московский архитектурный институт — 45,6 балла; Московский государственный гуманитарно-экономический институт — 56,2 балла, Московский государственный индустриальный университет — 55,3 балла, Российский государственный аграрный университет — 48 баллов, Московский государственный университет технологий и управления — 54,3 балла, Российский университет дружбы народов — 55,3 балла... Это — Москва, и в этих вузах есть бюджетные места. В регионах ситуация гораздо хуже.

Когда говорят, что на **платном** отделении «Вышки» средний балл 77,9, то этому есть простое объяснение. Согласно Положению о скидках студентам, не добравшим проходных баллов на бюджет, в ВШЭ предлагают идти на платное отделение со скидками до 100% от стоимости обучения. А стоимость эта в зависимости от образовательных программ составляет от 200 до 440 тыс. рублей в год. Таким образом, студент платит около 100 тыс. рублей либо учится бесплатно. А бюджетных денег на одного сту-

дента государство дает 60 тыс. рублей. Студент доволен, «Вышка» тоже. Подобная система скидок существует и в других госвузах. Между прочим, это противоречит п. 4 ст. 40 Налогового кодекса РФ. Ведь у стоимости платного обучения есть калькуляция. После того как она утверждена, вуз не может самовольно снижать стоимость услуги более чем на 20%.

Ну а в 40 негосударственных вузах, которые получили бюджетные места, ситуация совсем некрасивая: 12 вузов не достигли 60 баллов, в том числе 5 из них имеют от 52,7 до 54,8 баллов.

Мы оперируем средними цифрами, но они не дают реальной картины. Вот у суперпрестижного МГИМО средний балл зачисленных на платное отделение 79,4. Высокий показатель. Ну а каковы баллы самого слабого из зачисленных? 44,3 балла. Сколько же таких слабачков в МГИМО? В МГУ им. М. В. Ломоносова самый слабый абитуриент, зачисленный в студенты, имеет 44 балла; в Финансовом университете при Правительстве РФ — 41 балл; в Московском лингвистическом университете — 42,3 балла; в Московской медицинской академии им. И. М. Сеченова — 33,7 балла; в Московской юридической академии им. О. Е. Кутафина — 36,2 балла; в Санкт-Петербургском госуниверситете — 42 балла; в Новосибирском госуниверситете — 39,3 балла. В нашем вузе минимальный балл — 48: разрыв между верхней и нижней планками всего 7 баллов. То есть мы обучаем «хорошистов».

При этом мы не претендуем на получение бюджетных мест. С первых дней руководства негосударственным вузом я стою на точке зрения, что негосударственные (частные) вузы — явление объективное, исторически естественное; что они являются институтами гражданского общества; что их сила в (основанных на законе) свободе и независимости от чиновничьего насилия и произвола; что их задача — «не обременяя казну», давать людям знания, **воспитывать добродетели** и ни в коем случае не быть «фабрикой дипломов». Всякого рода «шарашкины конторы» должны исчезать с образовательного поля, как только они уличены в непорядочности, силой органов государственного надзора при содействии образовательного сообщества прежде всего негосударственного сектора. Ради этого 15 лет назад я инициро-

вал создание Союза негосударственных вузов Москвы и Московской области и стал его президентом.

Вуз, которым я руковожу, **никогда не имел филиалов**, в то время как именитые госвузы и вузы негосударственные насоздавали их более полутора тысяч. Мне было изначально ясно, что это зона большого и неоправданного риска, что рано или поздно это кончится плохо. До перехода на Болонскую (уровневую) систему наш вуз давал образование по формуле «**Госстандарт +**». «Плюс» этот исчислялся десятками тысяч учебных часов, в течение которых студенты получали знания, не предусмотренные ГОС ВПО. Затраты на этот «плюс» шли из бюджета вуза. Это был наш **вузовский образовательный стандарт**. Мы быстро развивались, опираясь исключительно на собственные средства, силы и умения; действовали всегда по закону и никогда — вопреки ему. У нас никогда не было «серых» или «черных» финансовых схем.

Мы всегда были «прозрачным» вузом. В 2011 году, когда РИА «Новости» вместе с Высшей школой экономики проводили Всероссийский конкурс на «прозрачность» вузовских сайтов, МосГУ занял **первое место**. А несколькими годами раньше — **первое место** во Всероссийском конкурсе, который проводил Рособрнадзор РФ на предмет качества образования.

Всевозможных знаков государственного и общественного признания у нашего вуза много. При этом мы никогда не просили у государства денег. Наоборот, всякий раз, когда к нам обращались за какой-либо помощью государственные или московские органы, мы старались изо всех сил.

Я никогда не поддерживал идею выделения бюджетных мест негосударственным вузам. Ибо в сущности своей — это отказ от свободы и независимости, признание своей неспособности вести дело самостоятельно.

Уже тот факт, что негосударственный вуз осуществляет образование по госстандартам, связывает его. К сожалению, в российском обществе, где государство врастает в мозг человека с малых лет как «наше все», выжить иначе невозможно: «негосударственный» для многих звучит как «антигосударственный». Правда, за прошедшие годы многое в менталитете людей уже изменилось в лучшую сторону: нам доверяют, в нас верят. Но настанет время,

когда негосударственные вузы будут выдавать свои собственные дипломы, и они будут цениться не меньше, чем государственные...

Многие ректоры негосударственных вузов протестуют против определения эффективности деятельности государственных и негосударственных вузов по одинаковым критериям и пяти ключевым показателям. Ректоры госвузов, напротив, настаивают, чтобы все было так и далее. Мы так долго говорим об эффективности деятельности вузов, что давно пора задаться вопросом, в чем выражается эта эффективность.

Если представить вуз как предприятие в плане его экономической эффективности, то в данном случае эффективность выглядит как «отношение результатов к затратам». Определенный уровень качества образования (при всей неопределенности этого понятия) требует столь же определенных затрат финансовых и материальных средств, в том числе для получения определенного качества педагогического труда. Это аксиома.

Вуз может тратить только то, что имеет, что ему дано (даровано) кем-то; или только то, что им заработано. Тратить вуз должен столько, сколько требуется в обязательном порядке по закону, инструкциям и т. п. Вот тут и выявляется разительное неравенство вузов государственных и негосударственных.

Государственные вузы бесплатно наделяются учредителем необходимыми помещениями для ведения образовательного процесса; денежными средствами на обучение студентов, оплату преподавателей и работников, приобретение необходимого учебного оборудования, содержание и ремонт зданий и сооружений; на научную деятельность; бесплатно пользуются земельными участками; не платят налог на имущество. При этом имеют неограниченное право оказывать платные образовательные услуги, осуществлять коммерческую деятельность.

Негосударственные (частные) вузы по закону также должны наделяться учредителями имуществом, финансироваться полностью или частично. Но откуда было взяться на постсоветском пространстве в 1990-е годы людям с собственными зданиями и сооружениями, многими миллионами рублей, чтобы начать заниматься благородным делом образования, не предполагающим, однако, прибыли? Продавали приватизированные квартиры, личное

имущество, вкладывали свои сбережения, чтобы создать для начала небольшой капитал, арендовали площади, а потом развивались на заработанные средства. С тех пор и поныне абсолютное большинство, если не все негосударственные вузы функционируют, главным образом, на доходы, полученные от образовательных услуг и в некоторой части — от других видов деятельности. Здания и сооружения они приобретают (если приобретают) за собственные средства или платят за аренду. Оплачивают из своего бюджета все налоги, в том числе налог на имущество, не говоря о коммунальных услугах, тарифы которых ежегодно растут. И так далее. Иначе говоря, затраты на одного студента у большинства негосударственных вузов (не у всех, не у всех!) меньше (часто — значительно меньше), чем у государственных (в гуманитарной сфере — 60 тыс. рублей).

Возможности нести одинаковые затраты на образование и обеспечить его одинаковое качество у государственных и негосударственных вузов существенно различаются. И это несправедливо. Даже тем негосударственным вузам, которые относительно крепко стоят на ногах, в условиях демографического, финансово-экономического кризиса и растущих требований к качеству образования выживать и развиваться намного труднее, чем даже более слабым, чем они, госвузам. Их-то государство и должно бы поддержать. Ради построения и развития гражданского общества, демократии и свободы.

Но поддержка поддержке рознь. Дали бюджетные места. На мой взгляд, именно этого делать и не следовало. Вот уже 40 вузов ведут обучение по госстандарту, принимают студентов на госбюджетные места. Теперь слышны их голоса: «Дайте денег на науку!» Что же остается в этих вузах **не**государственного? Зарплата и помещения? Почему бы не попросить денег и на эти нужды? И почему бы их не дать? Итог? Они, по существу, станут государственными, и управлять ими, стало быть, должны госорганы. Если пойти по этому пути всем, то это значит упразднить в России негосударственное образование как таковое. Это «стратегия» самоуничтожения.

Я бы отменил выделение госбюджетных мест негосударственным вузам. Но и пополнять казну за их счет, как это происходит

сейчас, тоже не стал бы. Снял бы все налоги, кроме подоходного, установил льготы на коммунальные услуги, предоставил в бессрочное безвозмездное пользование земельные участки. Не надо ничего давать, но и брать не надо. В этом, на мой взгляд, состоят равные условия для госвузов и вузов негосударственных.

В число показателей собираются включить трудоустройство выпускников. На Западе это принято. Это возможно и у нас. Я только не знаю, где сегодня брать данные по этому поводу. Помогать в трудоустройстве — это одно. Такая работа в нашем вузе, как и во многих, ведется. Но отследить трудовой путь, зарплату, карьерный рост... Для этого нужна специальная служба. Если же эту работу на себя возьмет министерство, тут возможны ошибки, если не сказать хуже...

Я бы добавил в качестве показателя эффективности внеучебную работу, а еще лучше — воспитание студентов.

На мой взгляд, новый Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» несет в себе фундаментальную ошибку: из 15 глав и 145 статей в нем нет ни одной статьи о воспитании. Между тем закон определяет образование как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения». В чем же цели воспитания? Патриотизм? Гражданственность? Да, о них упоминается. Но разве воспитание сводится только к этим задачам?

Образование — это, безусловно, не только обучение. Определить критерии воспитания трудно, но вполне возможно. Воспитание уже выбрасывали из школ и вузов в лихие 1990-е. Потом восстановили. Теперь в перечне аккредитационных показателей Рособрнадзора его опять нет.

На встрече президента РФ В. В. Путина со своими доверенными лицами 10 декабря 2012 года я подошел к нему и сказал обо всем этом. «Я с Вами совершенно согласен», — ответил мне президент. Но поправить что-либо было, видимо, уже поздно: на 11 декабря было назначено второе чтение закона. Однако утром одиннадцатого стало известно, что сроки перенесли на 14, а потом и 18 декабря. Мне позвонили из Госдумы и просили подготовить какие-нибудь поправки. Я это сделал...

А 12 декабря в своем Послании Федеральному Собранию РФ В. В. Путин предложил Правительству РФ восстановить воспи-

тательную компоненту в школе в полном объеме. Я особо не льщу себя надеждой, что это отклик именно на мой, прямо скажем, отчаянный шаг, но, как говорится, сделал что мог...

Новые поколения надо не просто обучать, но именно **образовывать**. Специалистам и обществу не остается ничего иного как договариваться о некой условной мере (эталоне, норме) знаний и добродетелей, которыми должен обладать человек, дабы успешно выполнять свои обязанности **в труде и жизни**.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Ильинский И. М. (2004) Негосударственные вузы России: опыт самоидентификации. М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та.

«ЗНАНИЕ–ПОНИМАНИЕ–УМЕНИЕ» КАК ФОРМУЛА ПЕРСПЕКТИВНОЙ НАУЧНОЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

В 2014 году исполняется десять лет с выхода в свет первого номера научного журнала Московского гуманитарного университета «Знание. Понимание. Умение». Цель этой статьи — осмыслить итоги 10-летней деятельности журнала по реализации концепции, которая заложена в его названии, и показать значение триады «знание–понимание–умение» как формулы перспективной образовательной политики и дальнейшей интеграции гуманитарных наук.

О ЖУРНАЛЕ «ЗНАНИЕ. ПОНИМАНИЕ. УМЕНИЕ»

Журнал Московского гуманитарного университета «Знание. Понимание. Умение» был зарегистрирован 23 января 2004 года Министерством РФ по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации (свидетельство о регистрации ПИ № 77-17275) как периодическое издание, освещающее результаты фундаментальных и прикладных исследований в области гуманитарных наук. Этим решением за журналом закреплена предметная область, не ограниченная какой-либо одной научной специальностью, что позволило ему стать своего рода перекрестием многих наук и этим способствовать развитию современного гуманитарного знания как междисциплинарного, освобожденного от барьеров строгого разграничения наук по объекту, предмету и методу. Борьба за такое разграничение была очень активной и бескомпромиссной в начале XX века, но сегодня гораздо сильнее

в мировой науке тенденция к междисциплинарности, и журнал эту тенденцию поддерживает, признавая при этом значение исследований, выполненных в классических правилах отдельных наук и научных дисциплин, и предоставляя свои страницы для публикации их результатов.

Многопрофильность журнала нашла признание в научном и образовательном сообществах. С 2006 года журнал включен Высшей аттестационной комиссией в Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук (так называемый *список журналов ВАК*), по четырем, а с 2008 года — по семи научным направлениям: философия, социология, культурология, педагогика, психология, филология, искусствоведение. Его место в рейтинге Science Index за 2012 год среди мультидисциплинарных журналов — 21 (из 410), а в общем рейтинге — 182 (из 3620 научных журналов России).

Численный показатель важности научного журнала, каковым выступает *импакт-фактор*, по данным Российского индекса научного цитирования за 2012 год, составляет 0,239. Много это или мало? Ситуация проясняется при сопоставлении показателя с данными на тот же период по ряду периодических научных изданий ведущих российских вузов. Импакт-фактор «Вестника Московского университета», серия «Социология и политология» составляет 0,107; «Вестника РУДН», серия «Вопросы образования» — 0,011; «Вестника СПбГУ», серия «Философия, культурология, политология, право, международные отношения» — 0,047. Сегодня, когда к вузам страны все активнее применяются показатели цитирования в качестве свидетельства их научной репутации, как бы против этого ни выступали видные ученые России, данные вроде индекса Хирша для исследователя или импакт-фактора для журнала приходится учитывать.

Всего в 37 номерах журнала, вышедших в 2004–2013 годах, было опубликовано 1679 статей более 1000 авторов, среди которых *ведущие российские и зарубежные ученые, деятели образования и культуры* — вице-президенты РАН Г. А. Месяц, А. Д. Некипелов, директора институтов РАН А. А. Гусейнов, А. Л. Журавлев,

Б. Г. Юдин, академики и члены-корреспонденты РАН и других государственных академий наук Ю. Л. Воротников, П. П. Гайденко, Ю. И. Журавлев, И. А. Зимняя, В. Г. Костомаров, В. С. Степин, К. В. Судаков, Ж. Т. Тощенко, президент Международной академии наук В. Кофлер (Австрия), профессора А. А. Зиновьев, К. К. Колин, В. М. Межуев, А. Д. Урсул, В. Г. Федотова, руководитель Университетских семинаров в Колумбийском университете (США) Р. Белкнап, ректоры вузов Ю. С. Давыдов, С. И. Плаксий, Б. Н. Тарасов, политические деятели Г. А. Зюганов, С. М. Миронов, О. Н. Смолин, В. Е. Шудегов и многие другие. Авторы опубликованных статей работают в ведущих вузах и научных учреждениях страны — МГУ им. М. В. Ломоносова, СПбГУ, федеральных университетах, РГГУ, МПГУ, ВШЭ, МГИМО, РУДН, РАНХиГС при Президенте РФ, институтах РАН — философии, социологии, психологии, социально-политических исследований, экономики, археологии, антропологии и этнографии, проблем информатики, ИНИОН и других, институтах РАО.

География представленных в журнале материалов широка: только в 2013 году она включала *40 российских городов* (Астрахань, Барнаул, Белгород, Владивосток, Вологда, Екатеринбург, Ижевск, Иркутск, Казань, Калининград, Кемерово, Киров, Кострома, Краснодар, Красноярск, Льгов, Люберцы, Магнитогорск, Москва, Нижний Новгород, Новосибирск, Омск, Орел, Пенза, Петрозаводск, Ростов-на-Дону, Самара, Санкт-Петербург, Саратов, Ставрополь, Тамбов, Тверь, Тобольск, Томск, Тюмень, Уфа, Хабаровск, Челябинск, Чита, Ярославль). Авторы из других городов в этом году составляли 60% авторского состава журнала (124 чел.).

Журнал «Знание. Понимание. Умение» выступает как *научный форум международного значения*. В 2004–2013 годах на его страницах опубликованы статьи, присланные авторами из 31 страны мира (Австрия, Азербайджан, Белоруссия, Болгария, Великобритания, Вьетнам, Германия, Грузия, Израиль, Иран, Казахстан, Китай, Латвия, Литва, Молдова, Монголия, Новая Зеландия, Польша, Саудовская Аравия, Сербия, США, Таджикистан, Узбекистан, Украина, Франция, Хорватия, Черногория, Чили, Швейцария, Швеция, Япония).

Журнал выполняет важную функцию *консолидации научных сил Московского гуманитарного университета, развития научных школ МосГУ*. В 2013 году из 204 авторов опубликованных в журнале статей сотрудники, аспиранты и докторанты МосГУ составили более одной трети (71 чел., или 34%).

В сравнении первыми номерами *объем журнала* и *число публикаций* в каждом номере значительно выросли. Общий объем вышедших номеров составляет 646,5 печ. л.

Усложнились и задачи подготовки статей к публикации: они проходят проверку на неправомерное заимствование чужих текстов (антиплагиат), двухэтапное рецензирование, все большее внимание уделяется подготовке развернутой аннотации на русском и английском языках, оформлению списка литературы и его транслитерации, а также размещению статей в электронных ресурсах университета и библиометрических данных о них в Российском индексе научного цитирования.

Число авторов статей, публикуемых в течение года, возросло за 10-летний период с 34 до 204, т. е. в 6 раз.

В целом данные, приведенные выше, свидетельствуют о том, что журнал Московского гуманитарного университета, во-первых, вышел за рамки отдельного вуза и имеет широкий состав российских и иностранных авторов, во-вторых, развивается как научное периодическое издание мультидисциплинарного характера. Но из этих данных не проясняется основной вопрос: в чем состоит научная концепция, которая определяет отбор материалов для публикации и вокруг которой происходит заочный диалог авторов и читателей этого издания?

Остановимся на этой стороне нашего издательского проекта.

ЗПУ VERSUS ЗУН

И сегодня, 10 лет спустя после выхода первого номера журнала, звучат сомнения в том, насколько приемлемо для научного журнала такое название, как «Знание. Понимание. Умение». В этих случаях говорят: когда журнал называется «Вопросы философии» или «Социологические исследования», то все понятно, почему бы

не назвать журнал «Вопросы гуманитарных наук» или как-то иначе, но не нарушая традицию. В таких (теперь, правда, гораздо более редких) высказываниях отражается огромная роль стереотипов, которые помогают ориентироваться в потоке научной информации с минимальным напряжением. Другие говорят: назвали бы журнал «Вестник Московского гуманитарного университета». И здесь тоже работает привычный образ вузовского издания. Для нас и первый, и второй варианты с самого начала не были привлекательными, и вот почему.

ЗПУ, как мы называем журнал в кругу тех, кто его планирует и ведет подготовку к изданию, с самого начала виделся как проект, не замыкающийся на одном вузе, даже и университетского статуса, и на его интеллектуальных ресурсах. Он сразу проектировался как своего рода плацдарм для развертывания широкого общественного диалога по насущным проблемам науки и образования, включая и диалог научной общественности с властью по этим вопросам. Это был амбиционный замысел консолидации сил в условиях, когда реформа образования выявила не только свои позитивные, но и негативные стороны, при этом преодоление последних не было банальной задачей и требовало углубленного анализа и осмысления. Неслучайно в том же 2004 году нами было инициировано проведение ежегодных международных научных конференций «Высшее образование для XXI века» с целью согласования позиций в научном и образовательном сообществе относительно стратегии образования в условиях новых глобальных возможностей и рисков. В 2013 году прошла десятая конференция, которую Московский гуманитарный университет провел при поддержке и участии Комитета Государственной думы ФС РФ по образованию, Комитета Совета Федерации ФС РФ по образованию и науке, Департамента образования города Москвы, Института философии РАН, Института психологии РАН, Института социологии РАН, Центра образовательных технологий, Национального союза негосударственных вузов, Союза негосударственных вузов Москвы и Московской области, Международной академии наук (IAS).

Название журнала не повторяло принятые в издательском деле клише и потому, что оно в виде формулы выражало *концепцию образовательной революции* (Ильинский, 2002). Разрабатывая эту

концепцию, мы утвердились, что именно кризис образования, который обусловлен различными причинами, но прежде всего ошибочными представлениями о том, что такое образование и каким оно должно быть, в чем высший смысл и высшая цель (предмет) образования, и породил глобальную проблему человечества № 1, а именно *кризис понимания*. Он был определен нами в нескольких измерениях.

1. Вследствие нарастания темпов перемен, сложности, хаоса и абсурда Происходящего мы все хуже понимаем происходящее в Новейшей истории.

2. В силу целого ряда причин, прежде всего психологического свойства, *мы не понимаем*, что *мы не понимаем*. И прежде всего потому, что не хотим признать этот факт, *не хотим понимать*.

3. Мы не понимаем, *что́ же* мы не понимаем. Объем происходящего столь велик и многопланов, в обществе происходит так много нового, что многие аспекты происходящего оказываются за пределами понимания (например, что установление США нового мирового порядка — это, в сущности, мировая война нового типа; что глобализация в ее нынешнем исполнении — это главный инструмент данной войны и т. п.).

4. Мы не понимаем, *что́* мы *должны* понять (например, глобальные проблемы человечества, идея устойчивого развития и др.). Мы знаем о многих вызовах и угрозах будущего. Но нет их достаточного понимания и смертельной опасности. А потому нет и предотвращающих их адекватных действий (Ильинский, 2006: 6).

Если принять эти положения, то станет ясно, насколько далека от сегодняшних вызовов времени широко распространенная в российской научной литературе и педагогической практике формула «знания — умения — навыки». Формула эта уводит из образования задачу понимания современного мира, сосредоточивается на важных элементах образовательной деятельности, но не видит главного, решающего.

Все это не может не отражаться в практике образовательной деятельности. Характерна, например, дискуссия относительно соотношения элементов формулы ЗУН в Интернете (ЗУН — знания, умения, навыки, 2012: Электр. ресурс). Участники обсуждения многократно характеризуют свою позицию через понимание/не-

понимание («Приведу пример того, как я понимаю связь между знаниями, умениями и навыками»; «Не совсем понимаю, что вы понимаете под знаниями» и т. д.). Но они не видят, что в самой формуле ЗУН это важнейшее интеллектуальное действие утрачено, и знания, умения, навыки трактуются вне того, насколько они определяют или ими определяется понимание.

В обращении к читателям журнала, опубликованном в его первом номере, мы утверждали: конечный смысл образования — не знание, а именно понимание. Эта истина справедлива для всех времен, но сегодня проблема понимания остра как никогда (Ильинский, 2004: 6). Мы также утверждали, что кризис понимания берет свое начало в избытке информации и что идти дальше в образовании и науке путем наращивания только компонента знаний бессмысленно. Это значит, что пониманию надо учить. Вуз должен через знание развивать мышление до стадии понимания. В этом и состоит назначение высшей школы. А если мы выпускаем в жизнь людей, нашпигованных специальными знаниями, но не способных разобраться в происходящем, — это не высшее образование (там же).

Эта позиция остается как концептуальная основа журнала и сегодня. Но это уже не только заявление о намерениях. За нами 10 лет настойчивой работы по продвижению нашего видения проблем высшего образования в диалог с государственными органами, общественными объединениями, научными и образовательными сообществами (Ильинский, 2012; 2013). Формула «знание–понимание–умение» многими государственными и общественными деятелями поддержана или по крайней мере замечена. Но более важно, что диалог затрагивает широкую палитру вопросов обучения и воспитания, формирования личности человека, его ценностей и картины мира, вопросов образовательной политики, включая ее законодательное оформление. В этом плане существенны публикации по вопросам законодательного обеспечения образовательной политики (Смолин, 2006; Шудегов, 2007; 2009; 2011; 2013), стратегии развития российских вузов, в том числе в свете Болонского процесса (Плаксий, 2006; 2012), внедрения ЕГЭ (Давыдов, 2007), этноконфессиональным проблемам в образовании (Тощенко, 2013) и др.,

а также материалов экспертных опросов, которые мы организовали в связи с подготовкой законопроекта «Об образовании в Российской Федерации» (Луков Вал. А., Луков Вл. А., 2010a; 2010b; 2010c). Разумеется, страницы журнала предоставлялись и тем, кто высказывал иные точки зрения на перспективы высшего образования, например известному организатору дистанционного образования М. П. Карпенко, который утверждал, что в создании вуза новой формации надо отталкиваться от новой технологии обучения (Карпенко, 2007: 39).

Система образования сегодня в кризисе и поиске новых путей своего развития. В этой сфере активно развиваются процессы интеграции национальных образовательных систем (Болонский процесс — важное свидетельство этого во всей своей противоречивости), но они реализуются главным образом на уровне согласования формальных показателей, которые предназначены для облегчения академической мобильности. Содержание же знаний и приобретаемых студентами умений, а более всего понимание того, что эти знания и умения несут в себе для общества, для мирового экономического, политического, культурного развития, оказываются на периферии интеграции образовательных систем.

ФОРМУЛА «ЗНАНИЕ–ПОНИМАНИЕ–УМЕНИЕ» И ДАЛЬНЕЙШАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

Формула «знание–понимание–умение» важна не только как концептуальная опора содержания образования и, как следствие этого, образовательной политики. Есть все основания применить ее для развития широкого комплекса гуманитарных наук, роль которых в современном обществе возрастает именно потому, что его продвижение вперед все больше нуждается в осмыслении Происходящего: в нем все меньше стихийного и все больше проектируемого людьми, внедряемого нередко в противовес естественным законам мироздания. Проблема понимания и здесь выходит на передний план.

Нельзя сказать, что в гуманитарных науках (в ряду которых могут быть рассмотрены и те, которые по классификационным схемам принято относить к социальным, например, социология) не было попыток придать пониманию особое значение. Более того, ряд научных концепций с приоритетным положением в них фактора понимания вошли в число классических. Такова описательная психология Вильгельма Дильтея, обосновывающая такой способ исследования, который состоит в раскрытии внутренних душевных переживаний человека через интуитивное понимание «модулей действительной жизни». Позже Э. Шпрангер развил эти идеи и предложил понятие «понимающая психология», а уже в конце 1940-х годов учебный предмет с таким названием стал изучаться в высшей школе (Gruhle, 1948).

Еще большую популярность парадигма, основанная на принципе понимания, получила в социологии благодаря авторитету Макса Вебера. Вебер обосновал необходимость «понимающей социологии», опираясь на то, что действия людей осмысленны и в исследовании человеческого поведения этот фактор не может исключаться под предлогом абстрактной объективности. Впервые опубликованная уже более 100 лет назад (в 1913 году) статья Вебера «О некоторых категориях понимающей социологии» (Вебер, 1990: 495–546) давно стала классической. «Понимающая социология» в веберовской трактовке изучается каждым профессиональным социологом. Как и проблематика понимания в социологической концепции выдающегося социолога начала XX века Георга Зиммеля, который показал, что понимание лежит не только в основе познания социальности исследователем, но и в основе самой этой социальности (История теоретической социологии..., 2010: 220).

Однако понимающая парадигма в начале XX века осталась принадлежностью обособленных по объекту, предмету и методу гуманитарных наук. Выход гуманитарного знания конца XX — начала XXI века за барьеры этого обособления ставит новые задачи и в развитии понимающей парадигмы научного знания.

В этом направлении ведут свою линию редакционный совет и редакционная коллегия журнала «Знание. Понимание. Умение». Мы способствуем своими публикациями выявлению и

осмыслению ряда новых направлений в социальной философии, психологии, социологии, политологии и других науках (Ильинский, 2011; Журавлев, 2008; 2011; Тощенко, 2006; Панарин, 2004). Особое внимание уделяется развитию проблематики наук, образовавшихся на стыке гуманитарного и естественно-научного знания (Юдин, 2008; Kofler, 2013; Колин, 2013; Луков, 2013). На базе журнала формируются новые теоретико-методологические подходы к изучению человека, культуры, общества — теория асимметричного человека (Ильинский, 2008), тезаурусный анализ мировой культуры (Луков Вал. А., Луков Вл. А., 2013a; 2013b) и др. Авторы дают характеристику разнообразных социокультурных процессов как наших дней, так и далекого прошлого (Захаров, 2007; Ковалева, 2012; Кузнецова, 2007; Костина, 2011; Ламажаа, 2011).

С учетом того, что в статьях, опубликованных за 10 лет в журнале, содержится примерно 15,5 тыс. ссылок на различные источники и литературу по изучаемым авторами темам, журнал выступает как своего рода *мониторинг гуманитарных наук*, который позволяет выявлять основные направления интеллектуального развития. База этого мониторинга — публикации монографий, научных статей, других результатов научной деятельности, которые становятся доступными научному и образовательному сообществу, а в данном случае — представлены журналом в опубликованных результатах исследований, рецензиях, обзорах материалов конференций, симпозиумов, семинаров и т. п. Интерес представляют и научные портреты замечательных российских ученых, у которых членами редколлегии были взяты интервью.

Но нужны новые шаги к тому, чтобы от фиксации имеющегося положения перейти к проектированию стратегических направлений развития всего комплекса гуманитарных и социальных наук. Эта задача ставится и перед научным журналом «Знание. Понимание. Умение». В журнале будет и дальше утверждаться линия на союз гуманитарных наук, а также союз гуманитарных и естественных наук, их взаимную поддержку в решении сложнейшей задачи — привнести в мир человеческих мыслей и действий пони-

мание их источников и последствий от почти незаметных до имеющих планетарное значение. И умение действовать в соответствии с этим пониманием.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Понимание служит созиданию и в этом смысле является условием выживания человечества. Всякий раз, когда непонимание происходящего в обществе достигает критической точки, возникает потребность прорыва в постижении действительных смыслов социальных явлений и событий не только выдающимися учеными и политиками, но и массами, из которых они рекрутируются. Этим мы руководствовались, создавая журнал «Знание. Понимание. Умение». Он, таким образом, сразу проектировался не как еще одна площадка для ведения дискуссий по поводу проблемы понимания, которые продолжаются многие столетия и часто являются спорами ради споров, тонут в частностях. Мы утверждали и продолжаем утверждать: темпы, скорость, сложность и масштабы событий и перемен, которые происходят сегодня во всех областях общественной жизни, превзошли нашу способность понимания происходящего как на коллективном, так и (тем более) на индивидуальном уровне. Речь не только об обыденном, но и о научном сознании; не только о миллиардах обывателей, но и тысяч тех, кто стоит во главе государств и правительств, политических и общественных, в том числе международных организаций, ТНК и т. п., — всех, кто участвует в принятии судьбоносных решений.

Работа журнала строится так, чтобы серьезность фундаментального знания не превращалась в самоцель, в то, что непонятно и практически бесполезно. Страницы журнала предоставляются для работ, посвященных теории и методологии гуманитарных исследований, современным проблемам высшего образования, актуальным вопросам науки и жизни. Но в конечном счете за этими публикациями мы стремимся увидеть продвижение к научной и образовательной политике, в которой перспективной становится формула «знание–понимание–умение» как алгоритм постижения истины и осмысленного политического, социального, культурного действия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Вебер М. (1990) Избр. произведения: пер. с нем. / сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова; предисл. П. П. Гайденко. М.: Прогресс. — 808 с.

Давыдов Ю. С. (2007) Новые реалии российского образования // Знание. Понимание. Умение. № 4. С. 23–28.

Журавлев А. Л. (2008) Анатолий Лактионович Журавлев: «Психология находится в центре всей современной системы наук» (беседу вел Вал. А. Луков) // Знание. Понимание. Умение. № 2. С. 94–111.

Журавлев А. Л. (2011) Современные тенденции развития социальной психологии в России // Знание. Понимание. Умение. № 4. С. 20–28.

Захаров Н. В. (2007) Шекспиризм в русской литературе // Знание. Понимание. Умение. № 3. С. 175–180.

ЗУН — знания, умения, навыки. (2012) [Электр. ресурс] // Методолог. Сайт посвящен изобретательским задачам и методам их решения. URL: http://www.metodolog.ru/node/1513 [архивировано в WebCite] (дата обращения: 29.01.2014).

Ильинский И. М. (2002) Образовательная революция. М.: Изд-во Моск. гуманит.-социальн. академии. — 592 с.

Ильинский И. М. (2004) К читателям журнала «Знание. Понимание. Умение» // Знание. Понимание. Умение. № 1. С. 5–7.

Ильинский И. М. (2006) Образование и кризис понимания // Знание. Понимание. Умение. № 2. С. 5–10.

Ильинский И. М. (2008) Асимметричный человек // Знание. Понимание. Умение. № 1. С. 5–12.

Ильинский И. М. (2011) Воспитание в индивидуализированном обществе // Знание. Понимание. Умение. № 4. С. 3–8.

Ильинский И. М. (2012) «Модернизация» российского образования в контексте мировой глобализации // Знание. Понимание. Умение. № 3. С. 3–23.

Ильинский И. М. (2013) Об эффективности мониторинга вузов // Знание. Понимание. Умение. № 2. С. 3–9.

История теоретической социологии: Начало XX века. Первый общетеоретический кризис социологии (2010): учеб. пособие. 3-е изд., перераб. и доп. / Ю. Н. Давыдов (рук. авт. кол.) и др. М.: Академ. Проект; Гаудеамус. — 354 с.

Карпенко М. П. (2007) Новая роль высшего образования в эпоху развития инновационной экономики, глобализации и депопуляции // Знание. Понимание. Умение. № 4. С. 31–39.

Ковалева А. И. (2012) Методологические проблемы исследования социализации // Знание. Понимание. Умение. № 2. С. 19–24.

Колин К. К. (2013) Структура реальности и философия информации // Знание. Понимание. Умение. № 3. С. 13–26.

Костина А. В. (2011) Диалог в современном мире: условия и возможности осуществления // Знание. Понимание. Умение. № 3. С. 9–20.

Кузнецова, Т. Ф. (2007) Переходность как параметр принципа историзма // Знание. Понимание. Умение. № 1. С. 56–59.

Ламажаа Ч. К. (2011) Архаизация общества в период социальных трансформаций // Знание. Понимание. Умение. № 3. С. 35–42.

Луков Вал. А. (2013) Развитие человека в свете биосоциологии // Знание. Понимание. Умение. № 4. С. 25–33.

Луков Вал. А., Луков, Вл. А. (2010a) Гуманитарная экспертиза в сфере образования: анализ ответов экспертов на вопрос об ученых степенях // Знание. Понимание. Умение. № 2. С. 50–64.

Луков Вал. А., Луков, Вл. А. (2010b) Гуманитарная экспертиза в сфере образования: анализ ответов экспертов на вопрос о содержании понятия «образование» // Знание. Понимание. Умение. № 3. С. 27–43.

Луков Вал. А., Луков, Вл. А. (2010c) Гуманитарная экспертиза в сфере образования: анализ ответов экспертов на вопрос о содержании понятия «воспитание» // Знание. Понимание. Умение. № 4. С. 39–52.

Луков Вал. А., Луков, Вл. А. (2013a) Новый Энциклопедизм (тезаурусный анализ) // Знание. Понимание. Умение. № 1. С. 79–85.

Луков Вал. А., Луков, Вл. А. (2013b) Тезаурус как ориентационный комплекс // Знание. Понимание. Умение. № 2. С. 107–110.

Панарин А. С. (2004) Глобальное политическое прогнозирование. Фрагменты выступления на методологическом семинаре в МосГУ // Знание. Понимание. Умение. № 1. С. 171–173.

Плаксий С. И. (2006) Стратегия развития российских вузов // Знание. Понимание. Умение. № 4. С. 15–22.

Плаксий С. И. (2012) Болонский процесс в России: плюсы и минусы // Знание. Понимание. Умение. № 1. С. 8–12.

Смолин О. Н. (2006) Российское образование: состоится ли левый поворот? // Знание. Понимание. Умение. № 2. С. 74–80.

Тощенко Ж. Т. (2006) Новые идеи в социологии // Знание. Понимание. Умение. № 3. С. 48–49.

Тощенко Ж. Т. (2013) Этноконфессиональные проблемы высшего образования // Знание. Понимание. Умение. № 1. С. 26–27.

Шудегов В. Е. (2007) Высшее образование в России: новое в законодательстве // Знание. Понимание. Умение. № 4. С. 15–22.

Шудегов В. Е. (2009) Образование в современной России: новые решения // Знание. Понимание. Умение. № 1. С. 9–14.

Шудегов В. Е. (2011) Высшая школа в свете новых тенденций в российском законодательстве об образовании // Знание. Понимание. Умение. № 1. С. 14–20.

Шудегов В. Е. (2013) Образование в современной России: новые решения // Знание. Понимание. Умение. № 1. С. 11–16.

Юдин Б. Г. (2008) Медицина и конструирование человека // Знание. Понимание. Умение. № 1. С. 12–20.

Gruhle, H. W. (1948) Verstehende Psychologie: Erlebnislehre. Stuttgart: Thieme. 622 s.

Kofler, W. (2013) Possibilities for a Union of Human and Natural Sciences in the 21st Century [Возможности союза гуманитарных и естественных наук в XXI веке] // Знание. Понимание. Умение. № 2. С. 30–34.

Знание. Понимание. Умение. 2014. № 1.

РОССИЙСКИЕ ВУЗЫ НА ПЕРЕЛОМНОМ ЭТАПЕ

МОНИТОРИНГ – МОМЕНТ ИСТИНЫ

В прошедшем учебном году мы прошли два мониторинга: в сентябре — по итогам работы в 2012 году, в апреле — по итогам 2013 года. Официально цель мониторинга, который проводится Минобрнауки РФ согласно Закону «Об образовании в Российской Федерации», — выявление «эффективных», «неэффективных» вузов и вузов с «признаками неэффективности». В то же время, как откровенно сказал в одном из интервью заместитель министра образования и науки А. А. Климов, мониторинг — это инструмент закрытия неэффективных вузов путем слияния некоторых из них с вузами эффективными (Интервью заместителя министра..., 2012: Электр. ресурс). Большинство вузов и филиалов, прежде всего негосударственных, должно быть просто закрыто без всяких слияний и реорганизаций. Вузам с «признаками неэффективности» дается время на устранение недостатков, они имеют шанс вернуться к жизни.

Я считаю, что **мониторинг** (при всей спорности показателей и критериев эффективности) — это **момент истины**. Страна наконец-то узнала, что не только среди негосударственных, но также среди госвузов и их филиалов есть значительное количество вузов и филиалов плохих и очень плохих. Десятки таких вузов уже закрыты, слиты с более сильными. О том, что большинство слабых вузов и филиалов находятся в негосударственном секторе, было известно давно и без мониторинга.

Мониторинг по итогам 2012 года Московский гуманитарный университет прошел успешно, преодолев пять из шести показателей (достаточно было трех).

В мониторинге по итогам 2013 года приняли участие около 2500 вузов и филиалов. 20 вузов и 37 филиалов не участвовали в мониторинге. Ими сейчас занимается Генпрокуратура. В результате мониторинга 1010 вузам и филиалам предписано провести мероприятия по повышению эффективности своей работы. Отчет о ней они должны представить до 31 октября 2014 года. Второй мониторинг МосГУ также прошел, выполнив четыре из семи показателей. Тем самым мы подтвердили свою эффективность.

Следует сказать, что из 416 негосударственных вузов не смогли преодолеть рубеж эффективности (выполнить четыре показателя) 172 вуза, т. е. почти 60%. Среди них такие крупные, как Финансово-промышленный университет «Синергия» (3 балла), МФЮА — 2 балла, Московская академия Натальи Нестеровой — 1 балл, Международный юридический институт — 1 балл, Современная гуманитарная академия, в которой более 100 тыс. студентов — 2 балла. Академия обратилась в суд и проиграла его.

В Москве из 241 некогда аккредитованного вуза в настоящее время действует, т. е. признаны «эффективными», не более 90.

На заседании Межведомственной комиссии Минобрнауки РФ 3 июня в результате демарша председателя Комитета по образованию ГД РФ В. А. Никонова, первого заместителя руководителя фракции «Единая Россия» в ГД РФ Н. И. Булаева, депутата ГД РФ А. Е. Хинштейна и руководителя Департамента образования Правительства Москвы Д. И. Калины, **покинувших заседание названной комиссии в знак протеста** против безапелляционных решений министра образования и науки РФ Д. В. Ливанова, было принято решение исключить термины «неэффективный вуз», «вуз с признаками неэффективности» как несущие репутационные риски, а также в силу того, что в соответствии с Законом «Об образовании в Российской Федерации» вопросы о реорганизации и оптимизации вуза лежат исключительно на учредителе (Принимать решения о мерах..., 2014: Электр. ресурс).

Непосвященные люди могут подумать, будто такое решение — шаг к отступлению министерства от намеченной цели, которая поставлена в «дорожной карте», принятой Правительством РФ: к 2018 году неэффективных вузов (как государственных, так и негосударственных) быть не должно.

Выступая на заседании Правительства РФ 15 июня 2014 года министр образования и науки Д. Ливанов принял повышенные обязательства, сказав, что «наш целевой индикатор состоит в том, чтобы **к 2017 году** у нас все студенты учились по образовательным программам, отвечающим высоким требованиям качества. За последние два года проведены реорганизация и объединение 22 госвузов, реорганизовано 173 филиала, почти в 300 филиалах прекращен прием студентов на программы высшего образования» (О развитии системы высшего образования, 2014: Электр. ресурс).

В Госдуму **внесена и принята в первом чтении поправка в Закон** «Об образовании в Российской Федерации» о праве Рособрнадзора на основе данных мониторинга и проверки отзывать лицензию и госаккредитацию из вуза **во внесудебном порядке**.

В докладе на Внеочередном съезде Российского союза ректоров, состоявшемся в начале июля 2014 года, министр Д. Ливанов высказался в том духе, что работа по сокращению государственных и негосударственных вузов будет продолжена, в связи с чем ожидается **значительное сокращение профессорско-преподавательского состава**; что Рособрнадзор, вероятнее всего, будет отзывать у вузов не лицензию, а госаккредитацию: пусть вуз обучает студентов, если наберет их, но **пусть выдает им свой, а не государственный диплом**. Я не сомневаюсь в том, что поправка в Закон «Об образовании в Российской Федерации» будет принята. Обсудив в своем кругу эту поправку, я дважды разговаривал с первым заместителем председателя Комитета по образованию ГД РФ О. Н. Смолиным. Он в свою очередь дебатировал по этому вопросу с председателем Комитета В. А. Никоновым, но тот, как один из инициаторов и авторов этой поправки, отмел все аргументы Смолина. Стоит заметить, что фракция КПРФ в ГД голосовала против этой поправки.

Чем закончится эта история, мы узнаем, я думаю, довольно скоро. Если судить по настрою министра Ливанова, он намерен действовать жестко. Это проявилось и на внеочередном съезде союза ректоров, когда он в весьма резкой форме сказал, обращаясь к залу: «И не пишите в министерство писем, не организовывайте писем губернаторов и депутатов ГД. Все будет так, как я говорю».

Весной нас ожидает очередной мониторинг. Нет сомнений в том, что на этот раз пороговые значения показателей и критериев будут вновь повышены, как это произошло в последнем случае, причем сделано это было не накануне, а в ходе оценки данных, представленных вузами.

В последние годы российские вузы функционируют в условиях постоянно изменяющейся системы нормативной регуляции образования. Нередко новые требования предъявляются к вузам раньше, чем министерством сформулированы и приняты нормы, стандарты, показатели.

Все это заставляет вузы жить в неопределенной, нестабильной, агрессивной внешней среде, предпринимать упреждающие меры. Организация учебной и учебно-методической работы в новом учебном году должна строиться уже сейчас с учетом ожидаемых подзаконных актов и других нормативных документов. Стоит отметить, что в МосГУ так было и есть благодаря профессионализму сотрудников УМУ, руководителей факультетов и кафедр. Но ситуация все более обостряется, поэтому, как говорится, руку надо всегда держать на пульсе.

Например, Законом «Об образовании в Российской Федерации» **аспирантура** из уровня послевузовского образования переведена в категорию высшего образования в качестве третьей его ступени. Однако для реализации этой ступени образования до сих пор нет необходимых стандартов, что не позволяет вести даже прием в аспирантуру, тем более планировать организацию учебного процесса.

Введение в действие нового Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования, а также новая редакция ФГОС (3+) означают, что уже разработанные и утвержденные программы (ОПОП), учебные планы, программы учебных дисциплин, программы практик, методические материалы, фонды оценочных средств **необходимо будет привести** в соответствие.

Эта задача обостряется в связи с обсуждаемым в Государственной думе проектом Федерального закона «О внесении изменений в статью 93 Федерального закона „Об образовании в Российской

Федерации“», предусматривающим **существенное повышение ответственности** организаций за качество образования. Предполагается установить, что государственный контроль проводится по соблюдению госстандарта в целом, а именно выявляются нарушения требований ФГОС **к структуре** основных образовательных программ, **к условиям** реализации образовательных программ, а также **к результатам** освоения образовательных программ. Прежде всего это затрагивает основные профессиональные образовательные программы, которые необходимо выкладывать на сайте. Теперь все эти программы **подлежат корректировке** с учетом предстоящих изменений. Прежде всего необходимо исключить дублирование дисциплин бакалавриата и магистратуры, чему может способствовать разработка **паспорта компетенций** бакалавриата и магистратуры. Профили бакалавриата должны быть связаны с программами магистратуры. Но содержание обучения надо выстроить так, чтобы магистратура представляла собой гораздо более продвинутый уровень.

На заседании Правительства РФ 15 июля 2014 года министр Д. Ливанов заметил, что «программы магистратуры и аспирантуры будут сосредоточены **в ведущих университетах**, в том числе в опорных региональных вузах. По нашим оценкам, **магистратура, наоборот, переместится из московских вузов, многие из которых не имеют**, к сожалению, сейчас ресурсов, потеряли связь с рынком труда и не могут обеспечить высокий уровень образования, **в региональные опорные вузы**» (О развитии системы высшего образования, 2014: Электр. ресурс).

Важным моментом является разработка **фонда оценочных средств** по направлениям подготовки. Оценка качества должна ориентироваться не только и не столько на тесты, сколько на решение профессиональных задач, проблемных ситуаций, привлечение интерактивных форм, имитационных методов учебной деятельности.

Учитывая, что новый ФГОС 3+ определяет две квалификации на уровне бакалавриата — **академический и прикладной** бакалавриат, предстоит определиться, кого мы будем готовить. Этот вопрос заслуживает специального обсуждения. Насколько я понимаю, образовательный процесс прикладного бакалавриата

более сложен, чем академический. Доля теоретических знаний в нем значительно сокращается. В то же время именно эти практико-ориентированные специалисты будут более интересны для работодателей, им будет легче найти работу, а значит, прикладной бакалавриат будет более привлекателен и для абитуриентов. И все-таки, я думаю, это не наш путь.

На том же заседании Правительства РФ, о котором я говорил, министр Д. Ливанов сказал: «Особый акцент мы здесь делаем на программах прикладного бакалавриата, т. е. практико-ориентированной подготовки, и для обеспечения гарантий качества подготовки **по этим программам** будет создана система независимой **внешней оценки** уровня знаний, **своего рода единый бакалаврский экзамен как после второго курса, так и после выпуска из бакалавриата**» (там же).

БЕЗ НАУКИ НЕТ УНИВЕРСИТЕТА

Даже в самые трудные годы своего существования наш вуз активно занимался научно-исследовательской работой, издавал учебную и научную литературу в объемах более значительных, чем в большинстве известных и знаменитых государственных университетов. Практически все 1990-е годы государство не выделяло вузам средств на развитие, научно-исследовательскую и издательскую работу, давало только минимум денег на зарплату. Это было время, когда подработка в негосударственных вузах в буквальном смысле помогла выжить профессорско-преподавательскому составу госвузов, спасала от закрытия знаменитые научные институты. Сейчас об этом никто не говорит: забыли.

Нам об этом вспомнить нетрудно, у нас есть живой пример: Институт психологии РАН, на базе которого создавался ныне здравствующий факультет психологии, где преподавали более 40 сотрудников института. Заведующий кафедрой этого факультета, председатель диссертационного совета нашего университета, нынешний директор Института психологии РАН, член-корреспондент РАН Анатолий Лактионович Журавлев — в пору «лихих 90-х» был одним из этих 40 научных сотрудников.

Сказано это мною с одной целью: без денег (не говорю об исключительных случаях) наука как социальный институт существовать не может. Но и измерять научную деятельность и достижения науки только рублем нельзя. А в наши дни, когда государство стало богаче и выделяет государственным вузам, особенно ведущим, миллиардные средства, когда появились отечественные фонды, оказывающие вузам грантовую многомиллионную поддержку в научных исследованиях, возобладал и властвует именно такой подход. Эффективным в научном плане считается именно тот вуз, который выделяет и собирает на стороне на науку такую сумму денег, которая соответствует показателю госаккредитации или мониторинга.

При этом никакого различия между государственными вузами, которым выделяются деньги из госбюджета, и негосударственными вузами, которые не имеют стабильных внешних источников, не существует. Путь в госфонды, распределяющие деньги на поддержку научных исследований, негосударственным вузам крайне затруднен. Наш университет — редчайшее исключение.

Выходит, что новые научные идеи (я говорю о гуманитарной области) сами по себе нынче практически ничего не значат, пока автор идеи не превратил ее в «продукт», который можно продать.

В МосГУ успешно функционирует Институт фундаментальных и прикладных исследований. 10 лет назад мы провели также первую Международную научную конференцию «Высшее образование для XXI века», ставшую ежегодной, 10 лет назад вышел первый номер научного журнала «Знание. Понимание. Умение». Конференция и журнал завоевали за эти годы высокий статус в научном сообществе.

В десяти конференциях, проводимых при поддержке и участии ГД и СФ РФ, ряда ведущих академических институтов, приняло участие более 5000 крупных ученых, государственных деятелей, ректоров вузов, руководителей различных учебных заведений из 50 городов России и 33 стран мира, ЮНЕСКО и ЮНИСЕФ. Выдвинуто немало оригинальных идей.

Журнал завоевал большой авторитет, вошел в список ВАК; в 2012 году занимал 21-е место в рейтинге Science Index среди 410 мультипликационных журналов, а в общем рейтинге — 181-е

место среди 3620 научных журналов России. Импакт-фактор, по данным Российского индекса научного цитирования, за 2012 год составляет 0,241, что значительно выше аналогичных изданий МГУ, СПбГУ, РУДН. По обращению в РИНЦ читателей к материалам журнала в июне 2014 года он занял 245-е место среди 6547 журналов, представленных в этой электронной библиотеке. Ниже остались «Вопросы философии», «Психологический журнал», «Полис» и многие другие известные издания (Ильинский, 2014).

Научный журнал «Знание. Понимание. Умение» был создан, кроме всего прочего, для продвижения в обществе выдвинутой мною в книге «Образовательная революция» идеи о необходимости смены существующей образовательной парадигмы «ЗУН» («знание–умение–навыки»), на новую парадигму, основанную на новом представлении высшего смысла образования, которым является **понимание** (Ильинский, 2002). Устаревшая и изжившая себя триада «ЗУН» должна быть заменена на новую триаду «знание–понимание–умение», сокращенно — триада «ЗПУ», какой бы сферы жизни это ни касалось (предмет образования) (Ильинский, 2004).

Мы утверждали и продолжаем утверждать: темпы, скорость, сложность и масштабы событий и перемен, которые происходят сегодня во всех областях общественной жизни, уже давно превзошли нашу способность понимания происходящего как на коллективном, так и (тем более) на индивидуальном уровне. Речь не только об обыденном, но и о научном сознании; не только о миллиардах обывателей, но и тысячах тех, кто стоит во главе государств и правительств, политических и общественных, в том числе международных, организаций, ТНК и т. п., — всех, кто участвует в принятии судьбоносных решений. Результатом всего этого являются хаос и абсурд происходящего в мировой экономике и политике и других сферах жизни. Множество военных конфликтов, которые когда-то случались в мире с интервалами в несколько лет, а иногда и десятилетий, теперь происходят во множестве разных точках планеты одномоментно. Как это происходит сейчас: Израиль и Сектор Газа, Сирия, Ливия, Ирак, Украина. Руководители, стоящие за этими локальными войнами, как и множество подчиненных им людей, не отдают себе отчета (не понимают), что в результате их амбиций мир уже находится на грани новой мировой

войны. Все они (я говорю о руководящем составе) когда-то где-то обучались, владеют знаниями, умениями, навыками, но их не доучили до уровня понимания; понимание им не дано.

Стоит сказать, что формула «знание–понимание–умение» (ЗПУ) нашла поддержку среди части ученых, занимающихся образованием, у некоторых государственных и общественных деятелей. Поэтому мы будем, как и прежде, проводить конференции «Высшее образование для XXI века», издавать журнал, о котором шла речь. Конференция и журнал консолидируют исследователей внутри, за пределами университета, способствуют развитию научных школ, обеспечивают публикацию работ наших аспирантов и докторантов.

Поговорим о проблемах. При этом я буду говорить о науке не как исследователь, а как организатор науки, как ректор, ответственный за состояние научных исследований в университете в целом, исходя из того, что **без науки нет университета**.

Как уже отмечалось, в оценке эффективности вуза по этому направлению единственным показателем является количество денег, потраченных в расчете на одного научно-педагогического работника.

Снова вернусь к мониторингу. Дважды мы прошли его успешно в целом, в том числе по показателю «научная деятельность». Однако последний раз, как говорится, по лезвию бритвы. Дело в том, что по итогам 2012 года этот показатель выражался цифрой, одинаковой для всех вузов. В 2014 году на смену конкретной сумме пришло медианное (т. е. среднее) значение данных по всем вузам, принимаемое за показатель.

Готовясь к грядущему мониторингу, все вузы, несомненно, любым способом будут стараться увеличить абсолютную цифру показателя «научная деятельность». И никто сегодня не знает, каким по величине будет новое медианное значение этого показателя. Это станет известно по факту, после того как мониторинг будет проведен.

Есть еще одна проблема. Мы много лет говорим об этой проблеме. Настала пора взяться за наращивание научного потенциала на кафедрах, кардинально изменив требования при подборе кандидатур на должности профессоров и доцентов. Надо разработать

требования и критерии оценки при подборе кадров. И первое среди всех, если речь идет о профессоре, — это должен быть **ученый**, имеющий научные достижения, а не лектор; если речь о доценте, то он должен иметь очевидный, уже проявивший себя творческий потенциал. Ведущим лицом в кафедральной науке, несомненно, должен быть заведующий этой кафедрой. От него также требуется быть прежде всего ученым. Речь не о количестве публикаций, а об их качестве. Публикации в рейтинговых журналах, монографии, индекс цитируемости, количество докладов на пленарных заседаниях престижных конференций — вот основа требований к ППС.

Из-за растерянности органов управления образованием перед задачей определить образовательные стандарты для аспирантуры, набор в нее мы не можем вести **с сентября прошлого года**. Нет никакой ясности в том, по каким правилам и когда начнется набор этого года.

Для нового состава аспирантов нам придется перестроить всю программу обучения, где собственно научные исследования отходят на второй план, а главными становятся учебные задачи с финальной защитой научно-квалификационной работы, итогом чего будет присвоение всем выпускникам не научной (кандидат, доктор наук), а образовательной квалификации «Исследователь. Преподаватель-исследователь». Со всем этим предстоит разобраться в очень короткие сроки после утверждения ФГОС по аспирантуре и осуществить разработку образовательных программ с последующей процедурой замены лицензии и свидетельства об аккредитации образовательных программ по аспирантуре.

Одновременно ужесточаются требования к проведению защит диссертаций, ставятся новые препятствия этому процессу: растягиваются сроки предзащитных мероприятий, выдвигаются новые требования к ведущим организациям и официальным оппонентам. Закрываются сотни диссертационных советов по сугубо формальным основаниям. Характерно, что большинство образовательных организаций, лишившихся диссертационных советов, даже не обращаются с ходатайством о возобновлении их деятельности, поскольку требования к составу членов советов по большей части для них невыполнимы.

БЕЗ ВОСПИТАНИЯ НЕТ ОБРАЗОВАНИЯ

Моя позиция по этому вопросу известна. Я убежден, что без воспитания нет образования, т. е. нет полноценного человека.

Образовывать нынешнюю молодежь — значит не только обучать ее профессии. Молодежь необходимо целенаправленно воспитывать — возвышать ее ум и характер, вести к вершинам духа и морали, совести и чести, мужества и патриотизма. Выполнить эту задачу не может никакая машина (компьютер, Интернет, робот), осуществить ее может только человек: мать, отец, учитель, преподаватель, уважая и любя своих детей, воспитуемых. Вот почему все годы моей работы в должности ректора мы, насколько это было возможно в условиях господства неолиберальной идеологии, вопреки фактическому запрету воспитания со стороны государства занимались и занимаемся воспитанием наших студентов.

Был момент, когда мы добились того, что министерство вернуло воспитание в школы и вузы, даже включило его в перечень показателей при госаккредитации. Но через несколько лет воспитание вновь изъяли из этого перечня.

При подготовке Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» в ст. 1 понятие образования определялось как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения...». Но в этом законе, содержащем 151 статью, нет ни одной статьи о воспитании. В требованиях ФГОС третьего поколения о воспитании также нет ни слова. Говорится лишь о создании условий для **социализации**, а это нечто другое.

10 декабря 2012 года на встрече президента РФ В. В. Путина с доверенными лицами я изложил ему свой взгляд на эту ситуацию. Президент сказал, что я прав, что надо что-то делать. Предпринимались кое-какие срочные попытки, но вскоре состоялось 2-е чтение законопроекта, после которого никакие поправки уже не принимаются.

Тем не менее президент вскоре сказал о важности воспитания в своем Ежегодном послании ГД и СФ РФ, а в июне и в июле говорил об этом в своих выступлениях несколько раз еще более развернуто.

Совсем неслучайно: начались события на Украине. Именно война всегда заставляла и заставляет власть мгновенно прозревать и волноваться по поводу крепости духа нации, единства народа, беспокоиться о патриотических чувствах молодежи, ее готовности бороться за свою страну, а если надо, то и жертвовать своей жизнью.

Все, что произошло за последние несколько месяцев в мире, вновь привело Россию и Запад во главе с США в состояние холодной войны. Произошло это не случайно, а по замыслу США, и неведомо как долго это продлится.

На мой взгляд, именно воспитание молодежи всех возрастов — самое главное сегодня для спасения России. Именно воспитание, а не обучение.

Сейчас в вузы приходит поколение, родившееся во второй половине 1990-х годов, — чрезвычайно тяжелый и опасный по своим последствиям период истории нашей страны. Плоды непродуманного (или наоборот — хорошо продуманного) отношения властей к подрастающему поколению мы пожинаем сейчас. Это высокий уровень заболеваемости молодежи, распространение в ее среде различных форм девиации (наркомании, алкоголизма), культивирование психологии потребительства, слепая увлеченность всем западным без понимания значимости своей, национальной культуры и другие негативные явления. Преподаватели справедливо замечают: у значительного числа первокурсников низкий уровень знаний и учебных умений. Многие из них нацелены на получение диплома, а не образования. Они не мотивированы на приобретение профессии. Можно добавить к этому: молодое поколение зачастую уходит от решения необходимых жизненных задач, демонстрируя инфантилизм.

В новых социально-экономических, а теперь еще международных, политических условиях нам нужны новые теоретические подходы к воспитанию. В эту работу должны включиться педагоги, философы, социологи, культурологи, психологи университета. Только в результате комплексных исследований на основе выявления наиболее общих и сложных проблем можно определить более «узкие», а значит, более эффективные направления, формы и методы воспитательной деятельности. Только на серьез-

ном теоретическом фундаменте, при участии различных специалистов можно осуществлять успешную воспитательную работу со студентами. Это необходимо не только нам. В этом нуждаются госорганы, общественные организации. В последние месяцы ко мне по этому поводу обращались уже не раз.

В 2014 году **внеучебная работа** как основное временно́е пространство для воспитания включена в перечень критериев мониторинга вузов. И у нас есть, что показать. Весной мы приглашали к себе представителей студенческого актива ряда негосударственных вузов. Слушая выступление нашего председателя Студсовета Марины Коротковой о внеучебной работе, они были удивлены тому, насколько содержательной и разнообразной может быть жизнь студентов в высшем учебном заведении.

Анализ данных, полученных в исследовании «Учебно-воспитательный процесс в оценках студентов» в 2013 и 2014 году, показал, что студенты, включенные в различные виды внеучебной деятельности, в инициативные студенческие проекты, поддержанные университетом, чаще высоко оценивают степень своей удовлетворенности обучением в университете.

Мы предлагаем студентам большой спектр возможностей для самодеятельности, саморазвития и самовоспитания, создаем условия для творчества с учетом их интересов. Результат — многочисленные инициативные проекты, созданные и возглавляемые студентами. Популярностью у студентов пользуются мастер-классы именных стипендиатов, Клуб интеллектуальных игр, студенческая радиогазета, ежемесячные экскурсии по историческим и памятным местам Москвы и Московской области, международная познавательная программа «Калейдоскоп стран», выставки творческих работ студентов, Галерея фотографий родных городов студентов, проживающих в общежитии, спектакли для воспитанников детских домов, новая театральная студия под руководством студента факультета экономики и управления Кирилла Соколовского, ежегодный конкурс «Краса Университета». Только в этих проектах участвуют более 500 студентов.

Важную роль для профессиональной подготовки студентов играют внеучебные образовательные проекты: Международный сту-

денческий фестиваль рекламы, Туристический форум. Все больше студентов участвуют в подготовке и проведении фестиваля детского и юношеского творчества «Стань звездой!».

Мы требуем от преподавателей и сотрудников относиться к студентам дружески, с любовью, как к равноправным участникам образовательного процесса. Именно такие отношения мы и наблюдаем в абсолютном большинстве случаев. Однако не менее важной является обратная связь — отношение студентов к преподавателям и сотрудникам, к университету в целом как к своей alma mater. Исключительно важно, чтобы студенты с первого своего появления в приемной комиссии, а затем в аудитории почувствовали уважение и заботу.

20 ноября 2014 года мы торжественно отметим 70-летие нашего вуза. История его уникальна в том смысле, что, начиная с 1 февраля 1944 года, она тесно связана с историей страны, когда на нынешней территории была создана Центральная комсомольская школа при ЦК комсомола. А можно сказать, что его предыстория начинается с 1942 года, с Центральной женской школы снайперской подготовки, в которой училась будущий Герой Советского Союза Алия Молдагулова. 25 октября 2015 года исполняется 90 лет со дня рождения Алии. Посольство Казахстана в России поддержало наше предложение провести в МосГУ юбилейные мероприятия с участием казахских студентов и представителей творческой интеллигенции Казахстана.

Приобщению студентов к героической истории нашей страны способствовали конференция в связи с 95-летием комсомола и конференция, посвященная опыту студенческих строительных отрядов. Студенты приняли участие в ежегодной Вахте памяти у Могилы Неизвестного Солдата в ночь на 22 июня.

Каждый год перед Днем Победы мы возлагаем цветы к мемориалу защитников Отечества — сотрудников и преподавателей университета. К сожалению, мы только этим и ограничиваемся. Надо не только цветы возлагать, но и просвещением заниматься — рассказывать студентам о тех 188 участниках Великой Отечественной войны, фамилии которых выгравированы на мраморе.

В мае 2015 года Россия и те страны, которые помнят правду о Великой Отечественной войне, будут торжественно отмечать

70-летие Великой Победы над фашистской Германией. Этот «праздник со слезами на глазах» состоится и в нашем университете.

В этом смысле важно увидеть особое значение нового научного проекта, который университет начал осуществлять с 2013/2014 учебного года — «Демифилогизация истории России». В обществе зреет необходимость переосмысления нашей истории, отказа от огульной критики или, наоборот, подобострастного восхваления тех или иных ее деятелей и этапов. Особенно это касается советской эпохи, а в ней — этапа Великой Отечественной. Здесь огромный пласт исследовательской работы для университетской науки, для более правдивого понимания истории в контексте современности, для воспитательной работы со студентами.

Как показывают всероссийские социологические опросы, 81% молодежи не читали книг о Великой Отечественной войне. Думаю, нам стоит провести в первом семестре несколько публичных лекций для студентов и сотрудников, разоблачающих мифы об этой трагической и величественной эпохе Советского Союза.

О ПЕРЕЛОМНОМ ЭТАПЕ

В названии моей статьи есть понятие «переломный этап». В чем состоит этот перелом и чем он нам грозит? Слово «перелом», на мой взгляд, имеет многофакторное содержание и многофакторный характер. Остановлюсь на двух главных.

Первый фактор — это внешние обстоятельства. В международном плане они за последние месяцы претерпели поистине революционные изменения, связанные с событиями на Украине. Россия и Запад, прежде всего США, вновь находятся в состоянии холодной войны. Ее отличие от прошлой холодной войны состоит в том, что из теперь из ее содержания изъята идеологическая составляющая. Но надо помнить, что идеология меньше всего занимала умы западных политиков. Им ненавистна была Россия сама по себе, как геополитический противник, тем более противник сильный, самостоятельный. Я думаю, что Запад «похолодел» в отношении России надолго. Поэтому надо признать, что Болонский

процесс как американо-европейский проект, в который заманили Россию, потерпел крах. Он стал провальным не для Европы и США, а для России. За годы «модернизации» мы разрушили до основания русско-советскую систему, переделали ее под американскую модель ради вхождения в «цивилизованный мир», единое образовательное пространство, где в данный момент российских студентов никто не ждет, и этот «момент», на мой взгляд, затянется надолго. Думаю, это так или иначе скажется на отношениях нашего университета с западными партнерами не в лучшую сторону. Многое из того, что было возможно вчера, уже сегодня и тем более, как мне кажется, завтра станет невозможным в наших планах. Как и в экономике, российской системе образования придется переориентироваться на связи с вузами других регионов мира: Китая, Южной Кореи, Вьетнама и т. п.

Второй фактор — это итоги «модернизации», начатой в постсоветское время. Переход к рынку выявил немало проблем, которые Минобрнауки РФ свел в одну: проблему несоответствия выпускников вузов требованиям рынка труда, т. е. работодателей. Для ее решения органы управления образованием обратились к западному опыту, и прежде всего США, и стали копировать их опыт. Однако Россия не Америка, у нее свой опыт культурной, социальной и экономической жизни, который складывался столетиями. Образование — это зеркало, в котором отражается все своеобразие нашего общества со своим менталитетом, оно **коренным** образом отличается от западных систем образования, и прежде всего США — родины так называемого компетентностного подхода, который недавно положен в основу новых ФГОС ВПО как несущая конструкция его образовательных программ. Отечественная — «знаниевая» парадигма образования (ЗУН), по сути дела, заменяется компетентностной. Смена образовательной парадигмы — **это образовательная революция**.

«Знаниевая» парадигма при всех ее недостатках довольно внятно определяла требования к результатам освоения учебных программ: «знать», «понимать», «уметь», «иметь навыки», которые можно было оценить на выпуске специалиста. Теперь во всех случаях в ФГОС стоит единственное слово — «способен», т. е. компетентен. По логике вещей формирование компетенций, ко-

торые есть результат трудового опыта, — это обязанность работодателя.

Прежде мы говорили о профессии и квалификации выпускника. В Трудовом кодексе (ст. 195.1) «квалификация» определяется как «уровень знаний, умений, профессиональных навыков и опыта работника». В Законе «Об образовании в Российской Федерации» (п. 5 ст. 2) «квалификация — уровень знаний, умений, навыков и **компетенции**, характеризующие подготовленность к выполнению определенного вида профессиональной деятельности». Выходит, что «компетенция» — один из элементов «квалификации»! Как же можно в таком случае один из элементов образованности положить в основу ФГОС? Абсурд.

В советские времена существовало понятие «молодой специалист». С приходом на производство за ним закреплялся наставник. За «доводку» выпускника вуза **отвечало государство**. Это было нормой. И система образования хорошо стыковалась с профессиональной средой. Каждый знал, за что он отвечает.

Теперь работодатель не хочет брать на себя эту функцию, так как это финансовые затраты. Кстати, в США разного рода фирмы, банки и т. п. расходуют на послевузовское доучивание своих работников свыше 20 млрд долларов! В нашем случае вузу не остается ничего иного, как имитировать формирование компетенций. Тесты худо-бедно определяют уровень знаний. Но как и чем оценивать компетентности? Такого механизма нет. Тем не менее Минобрнауки РФ определяет эффективность деятельности вузов, которая должна выражаться прежде всего в качестве образования.

Если стратегической целью реформы высшей школы согласно всем официальным документам является повышение **качества образования**, то компетентностный подход не приведет к достижению этой цели, потребовав при этом огромных затрат умственного труда и времени на переделку разного рода планов, программ, оценочных материалов и т. п. Но это перелом в развитии системы ВПО и нашего университета. Не стану напоминать о коренных переменах в области науки, аспирантуры, о которых уже сказано.

Таков общий фон нашего движения в будущее.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Ильинский И. М. (2002) Образовательная революция. М.: Изд-во Моск. гуманит.-социальн. академии. — 592 с.

Ильинский И. М. (2004) К читателям журнала «Знание. Понимание. Умение» // Знание. Понимание. Умение. № 1. С. 5–7.

Ильинский И. М. (2014) «Знание–понимание–умение» как формула перспективной научной и образовательной политики // Знание. Понимание. Умение. № 1. С. 5–17.

Интервью заместителя министра образования и науки Александра Климова. (2012) [Электронный ресурс] // Госбук. 16 августа. URL: http://www.gosbook.ru/node/59499 [архивировано в WebCite] (дата обращения: 12.08.2014).

О развитии системы высшего образования (2014) [Электронный ресурс] // Правительство России. 15 июля. URL: http://government.ru/news/13753 [архивировано в WebCite] (дата обращения: 12.08.2014).

Принимать решения о мерах по повышению эффективности вузов будут их учредители (2014) [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. 3 июня. URL: http://минобрнауки.рф/news/4215 [архивировано в Archive.Today] (дата обращения: 12.08.2014).

Знание. Понимание. Умение. 2014. № 3.

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ВЗГЛЯД РЕКТОРА ИЛЬИНСКОГО

(Послесловие к тому)

О научных изысканиях Игоря Михайловича Ильинского писать и легко и одновременно сложно. Легко, потому что ничего не надо измышлять, «высасывать из пальца», изворачиваться в поиске интересных мыслей. Они в каждой строчке. Но чтобы понять всю глубину его суждений и получить максимальную пользу, нужна большая умственная работа, основанная на желании поиска истины. Его идеи и тезисы многослойны и имеют скрытый смысл, определяемый сплавом теории и практики. «Стрела мыслей» И. М. Ильинского устремлена к истине. И он формулирует и доносит их до читателя, слушателя так, чтобы его поняли.

Формула — это краткое и точное словесное выражение, определение предмета, его сути и главных сторон. И. М. Ильинский обожает формулы, любит точно определять предмет, ориентиры, цели, пути их достижения и критерии оценки. Системность и динамичность мышления, анализ практики и жизненный опыт лежат в основе его способностей и умения к четким формулировкам.

И. М. Ильинский много пишет о проблемах образования. Это его способ практического освоения и развития теории, с одной стороны, а с другой — обогащения практики образования путем вовлечения всего мирового опыта и открытия новых смыслов.

Игорь Михайлович выдвинул, обосновал немало интересных и плодотворных соображений, и даже парадигм, которые имеют существенное теоретическое и практическое значение. Коротко назову лишь некоторые из относящихся к сфере образования. Во-первых, он сформулировал новую парадигму педагогики понимания и сотрудничества, включающую в себя триаду

«знание–понимание–умение», переосмысление предметности и содержания образования, его актуализацию, отношение к студенту как к личности, как к полноправному и полноценному партнеру в системе образования.

Во-вторых, И. М. Ильинский предложил и обосновал образовательную парадигму, имеющую более широкий контекст, чем педагогическая парадигма, и охватывающую все аспекты образования (от финансовых, организационных, правовых до содержательных и воспитательных). Это креативно-развивающая парадигма образования, связанная с необходимостью устойчивого развития открытого и глобального мира, актуальностью не только экономики знаний, к чему мы уже привыкли на словах, но и понимания происходящего и должного в широком контексте. Кстати, идея о связи образования с устойчивым развитием общества была выдвинута и всесторонне обоснована Игорем Михайловичем еще в 2001–2002 годах, а в 2005 году ООН предложила стратегию на ближайшее десятилетие под названием «Образование для устойчивого развития».

В-третьих, он впервые в литературе системно исследовал истоки возникновения, природу и смысл, правовые основы и экономическую сущность негосударственного (прежде всего высшего) образования.

Опубликованные им в последние годы книги по проблемам образования можно назвать уникальными по сплаву теории и практики.

Книги И. М. Ильинского «Образовательная революция» и «Негосударственные вузы России: опыт самоидентификации», его многочисленные новаторские статьи стали заметным событием в науке и в жизни образовательного сообщества, открыли новые смыслы, повысили уровень адекватности понимания образования в контексте общественной жизни.

Философское исследование И. М. Ильинского, представленное в книге «Образовательная революция», посвящено поиску новых парадигм образования, сориентированного на реалии современного общества и перспективы развития цивилизации. Необходимость ее смены означает для автора осознание, понимание несоответствия ранее сложившихся и ставших традиционными представле-

ний образовательной практики новым реалиям. С одной стороны, И. М. Ильинский показывает мировые исторические тенденции, следствием которых может стать будущее состояние образования, а с другой — из современных отечественных событий и условий он прогнозирует грядущие возможные и необходимые изменения. Такова многослойность книги.

Преодоление нынешнего кризиса развития человеческой цивилизации, переход к новой парадигме устойчивого развития «системы природа—общество—человек» невозможно без преодоления кризиса системы образования, которая продолжает готовить людей к жизни в рамках старой концепции экономического количественного роста, безудержной эксплуатации природы, бездумного потребления. Вектор науки и образования пока имеет одно направление: как больше взять от природы. А он должен быть направлен на то, как больше дать природе, обществу, другим людям, самому себе в основной своей ипостаси — человека думающего. Это магистральный путь преодоления кризиса образования, который не может быть внутренним делом его собственной структуры и среды, поскольку является частью общественного цивилизованного кризиса. Осознание этого происходит, но пока лишь отдельными учеными. И. М. Ильинский в своей книге пишет: «Действительный кризис образования практически не осознан. Ибо он связан с пониманием смысла истории, который и поныне видится в индивидуальных целях и практической деятельности людей, стремящихся прежде всего и главным образом приспособиться к жизни через борьбу за существование и овладение жизненными ресурсами, к материальному благополучию и максимальной прибыли. Никаких высших целей, связывающих человека с более широким пластом реальности, никаких идеалов пока не просматривается»[1].

В слово «кризис» вкладывается разный смысл. Для одних — это элементарная грамотность, для других — уровень и качество среднего образования, для третьих — развитость и качество всей системы образования и т. д., т. е., в его понимании — «широкое поле различий».

[1] Ильинский И. М. Образовательная революция. М., 2002. С. 174.

Однако для развитых и развивающихся стран в понятии «кризис образования» есть немало общего, так как суть у него одна. И. М. Ильинский отмечает, что «новые технологии предъявили новые требования к работнику в плане не только количества знаний, умений, навыков, но и к его творческим способностям и личным качествам (инициативность, предприимчивость, активность). Это вызвало острое напряжение в отношениях системы образования с рынком труда, производством, которое определили словом „кризис“»[1].

На пути совершенствования уже существующих, традиционных структур кризис не будет преодолен. Нужны не отдельные улучшения, частичное реформирование, а революционные изменения, скачок во всех сторонах, элементах и аспектах образования. Образование, если оно претендует на *адекватность* обеспечения будущего для человечества, должно соответствовать новой парадигме развития, а следовательно, «должно быть не просто модернизировано или реформировано, а стать другим».

Для преодоления сущностных черт кризиса образования должна быть решена задача «корректировки смысла истории и разработки новой парадигмы развития человечества, идея и основы которой уже существуют. Это и будет фундамент нового мышления и осознания; это и будет базис мировоззренческой части „другого“ образования»[2]. Именно в этом плане прежде всего нужна, и уже началась, образовательная революция, которая, однако, не может произойти в отрыве от решения более общего императива — выживания человека в XXI веке путем перехода к новому типу социоприродного гомеостаза, новому типу механизма устойчивости цивилизационного развития. Но без опережающего развития адекватных знаний, общего интеллекта человечества, соответствующей системы и содержания образования новый тип развития не сможет пробить себе дорогу, ибо это не может произойти в стихийном режиме. Новый тип развития должен быть осознан, спроектирован, обоснован, понят и принят основной массой жителей планеты. А это возможно лишь в том

[1] Ильинский И. М. Образовательная революция. С. 173–174.

[2] Там же. С. 177.

случае, если соответствующим образом заработает система образования.

«Какое образование — такое и общество». Парадигмы образования должны вытекать из кардинально изменяющихся, но пока еще слабо понимаемых цивилизационных парадигм. Значит, общество должно сформулировать новую парадигму устойчивого развития (в трактовке докладов Римского клуба и Международной комиссии по окружающей среде и развитию) и, как следствие (а возможно, как первоисточник), — новую парадигму образования, основываясь на факте, что «человек — существо чрезвычайно легко программируемое», а «современное образование — мощнейшее средство программирования».

Автор обосновывает необходимость «образовательной революции», основанной на понимании «новой миссии образования», которая, в свою очередь, должна формировать «новую систему ценностей», «новую этику», «новую предметность образовательной деятельности» (т. е. ответ на вопрос «чему обучать?») и обязательно формировать «человекообразующее и обществообразующее знание». И. М. Ильинский доказывает, что новая образовательная парадигма должна включать несколько основных идей и подходов, определяющих новый взгляд «на миссию образования в XXI веке», «на предмет и конечные цели образования», «на учебные задачи и средства решения этих задач».

Новая образовательная парадигма должна включать в себя несколько основных идей и подходов. Он перечисляет некоторые из них:

— новый взгляд на миссию образования в XXI веке;

— новый взгляд на предмет и конечные цели образования;

— новый взгляд на уровни образования;

— новый взгляд на роль социально-гуманитарного знания;

— новый взгляд на учебные задачи и средства решения этих задач[1].

Системообразующей идеей организации и содержания образования, по мнению автора, должна стать *идея устойчивого развития*, без которого у человечества короткое будущее. Необходи-

[1] Ильинский И. М. Образовательная революция. С. 227.

мость выживания человека через устойчивое развитие ставит перед образованием XXI века задачу довести до сознания людей то, что уже ясно объективно, но не принимается основной массой людей.

Одной из самых привлекательных сторон предложенной И. М. Ильинским концепции образования является требование синтеза разума и чувства, знаний и воспитания: «Обучение без воспитания ущербно, само по себе оно может принести больше вреда, чем пользы, так как знания могут быть использованы не во благо, а во зло. И если мы говорим о человеке, то одного ума для его характеристики недостаточно. Необходимо иметь в виду не только его умственные способности, но и его эмоциональную, чувственную, духовную стороны, которые создаются не столько обучением, сколько (прежде всего) воспитанием. Но этим не занимаются ни школа, ни вуз... Система образования обращена только к одной половине человеческого мозга, где размещается это самое „ratio“ — разум. Другая доля, „отвечающая“ за чувства и эмоции, не задействована или задействована крайне плохо... В итоге мы видим мир и понимаем жизнь однобоко, частично, а не в полном объеме»[1].

Автор «Образовательной революции» видит смысл современного образования в научении творчеству через активизацию совести, разума и эмоций, которые в своем единстве способны обеспечить успешность процесса приспособления к изменяющимся и часто неизвестным условиям, достижения лучших результатов. «Творческая личность» — понятие высокого порядка и скорее редкое исключение, чем широко распространенное правило. Но определенный уровень творческих способностей характерен для многих. По его мнению, ставить перед образованием задачу развития творческих способностей учащихся не только возможно, но и необходимо.

Усиление воспитательной составляющей образования неизбежно связано с гуманизацией всех его сторон, в том числе гуманитаризацией содержания. Как подчеркивает И. М. Ильинский, «основное отличие прежней (действующей) концепции образования от его новой парадигмы заключается в том, что если прежняя

[1] Ильинский И. М. Образовательная революция. С. 37.

парадигма в своей основе и содержании была научно-технократической, то новая по своему содержанию является прежде всего гуманитарной». Она должна ориентировать на образовывание человечной личности, способной быть в гармонии с другими людьми и природой.

В своей книге И. М. Ильинский обосновывает, что *составными компонентами новой парадигмы образования должны стать идеи об опережающем его характере*, предполагающем такой уровень творческого владения фундаментальными и актуальными знаниями, который позволил бы человеку не только успевать за лавинообразными изменениями, но и опережать, формируя как новое производство, технику и технологии, так и новые способы освоения знаний. Образование «должно носить упреждающий, опережающий характер, способствовать конструированию и строительству новой реальности». Только в этом случае оно обеспечит опережающее развитие качеств человека, его интеллекта. Автор настаивает на необходимости «сознательно-опережающего» развития образования как основы развития общества. Ведь именно образование по самой своей сути призвано работать на будущее, закладывая основу предстоящих изменений в обществе, предопределяя, в конечном счете, «человеческую составляющую» характера и темпов его развития.

Опережающий характер образования означает, что оно не только успешно адаптируется к внешней среде, соответствует потребностям личности, общества, производства, но и само активно влияет на состояние личности и общества, предопределяет и формирует их потребности исходя из научного предвидения, прогнозирования ближайших и отдаленных перспектив цивилизационного развития, а не только запросов производства. Образование должно строиться исходя из стратегических приоритетов развития общества, быть «впередсмотрящим». Реальное сегодняшнее образование — это проекция будущего.

Еще одной составляющей новой парадигмы образования является идея *непрерывного образования*. И. М. Ильинский показывает реальные пути перехода от старой конструкции «образование на всю жизнь» к новой конструкции — «образование через всю жизнь». Непрерывное образование означает, что человек учится

постоянно, без относительно длительных перерывов, переходит от одного вида образовательной деятельности к другому, с более низкой ступени самообразования на более высокую. Непрерывность образования должна обеспечить максимальную возможность многомерного движения личности в интеллектуальном пространстве социума. Уже сегодня образование, не ограниченное жесткими сроками обучения, приобретает черты постоянной составляющей жизнедеятельности многих людей. Мало того, трудно представить себе процесс совершенствования современной личности без непрерывного образования и самообразования.

Внутренний смысл революции образования И. М. Ильинский видит в *переходе на более высокий уровень понимания знаний*. Сегодня каждый умственно и психически здоровый человек знает больше самых знаменитых мудрецов древности. Но всех ли научают эти знания уму? Качественное образование — не то, которое предполагает запоминание как можно большего количества информации, и не то, чему человека учили, а то, сколько и как им понято, освоено. Не может быть образование качественным, если оно сводится к обучению, а его результатом становятся новые знания без их глубокого осмысления и понимания. Между тем способность понимать целенаправленно не развивается ни в школе, ни в вузе. Хотя опыт педагогов-новаторов ясно показывает, что если образовательный процесс сориентирован на понимание, а не запоминание материала, то эффективность обучения резко возрастает и преодолевается «отчуждение» студента, когда он воспринимает и знания и преподавателя как чуждую реальность. Понимание предмета приводит к взаимопониманию студента и преподавателя. Но есть и обратная связь.

Суммируя свои рассуждения на эту тему, И. М. Ильинский пишет: «Понимание имеет несколько уровней; понимать — значит приписывать собственный смысл познаваемой реальности к известному знанию; осознавать — значит преобразовывать смыслы; понимать — значит творить. Процесс понимания и процесс творчества совпадают, они тождественны, а понятия „понимание“ и „творчество“ — синонимы. Вот почему в предметную область новой парадигмы образования я включил задачу развития творческих способностей личности. Надо преодолевать фрагментар-

ное представление о мире, упорядочивать нашу жизнь, придавая ей иные, более высокие смыслы. Учить человека работать, образно говоря, не только с микроскопом, но и владеть телескопом — видеть мир целостным и гармоничным, не теряя в нем себя самого».

Автор «Образовательной революции» *предлагает заменить информационно-транслирующую педагогическую парадигму на личностно-созидательную педагогику понимания.* Она предполагает не только полное признание значимости личностных образовательных ценностей, уход от главенства внешней по отношению к учащимся целесообразности, которую им не дано понять, но и расставание со «священными коровами» педагогики, которыми на протяжении веков были «знания», «умения», «навыки» и «предметность» в преподавании. Он пишет: «Царствовавшая три столетия парадигма развития общества и вытекающая из нее (определяемая ею) прежняя образовательная парадигма исчерпала себя... Ключевым пунктом обучения становится степень овладения знанием, глубина понимания...» [1]

Концепция понимания в образовании, разрабатываемая И. М. Ильинским, привела к созданию журнала «Знание. Понимание. Умения», который издается в Московском гуманитарном университете с 2004 года. В связи с десятилетием журнала Игорь Михайлович писал: «Конечный смысл образования не знания, а именно понимание... Кризис понимания берет свое начало в избытке информации и идти дальше в образовании и науке путем наращивания только компонента знаний бессмысленно, это значит, что пониманию надо учить. Вуз должен через знание развивать мышление до уровня понимания» [2].

В книге И. М. Ильинского «Негосударственные вузы России: опыт самоидентификации» *впервые в литературе системно исследуются истоки возникновения, природа и смысл, правовые основы и экономическая сущность негосударственного (прежде всего высшего профессионального) образования.*

---

[1] См.: Ильинский И. М. Негосударственные вузы России: опыт самоидентификации. М., 2004. С. 246.

[2] Ильинский И. М. «Знание–понимание–умение» как формула перспективной научной и образовательной политики // Знание. Понимание. Умения. 2014. № 1. С. 10.

Как отмечает автор по поводу «негосударственного» образования, заинтересованными в его ликвидации конкурентами создана целая мифология, с помощью которой в общественном сознании и у руководителей страны укрепляется негативный образ «негосударственного» образования как явления противоестественного, вредного, которому очень скоро придет конец. Он называет три главных мифа о негосударственном высшем образовании.

Миф первый. На волне демократизации и перехода к рыночным отношениям в России возникло «странное» явление — «негосударственное» (оно же, как предлагают думать обывателю мифотворцы, — «коммерческое», «частное») образование, которое чуждо российской действительности и не имеет перспективы. Его надо рассматривать как наступление на бесплатное, доступное всем государственное образование. Явление это, якобы противоестественное в принципе, не приживается на Западе, а там, где прижилось, постепенно отмирает.

Миф второй. «Негосударственные» вузы — это, в сущности, нечто совсем иное, нежели государственные, они по определению не могут быть «хорошими», потому что являются «частными», «коммерческими» и созданы для извлечения прибыли и обогащения нечистоплотных людей. «Негосударственный» — значит теневой, по сути дела криминальный.

Миф третий. Качество образования в «негосударственных» вузах крайне низкое. В этих вузах учатся сплошь дети «новых русских» и всяких нуворишей, вынужденных платить за учебу своих чад, так как те плохо подготовлены, или в них учатся сплошь бездари и отбросы, «отсевки», не прошедшие в госвузы по конкурсу[1].

Как справедливо отмечает профессор И. М. Ильинский, негосударственный вуз имеет свою специфику. Это организация саморегилируемая, т. е. самостоятельно, без команды извне, реагирующая на внешние воздействия (изменения законов, политической и экономической ситуации, конъюнктуры на рынке образовательных услуг).

Второй существенный признак негосударственного вуза состоит в том, что он — организация самофинансируемая, т. е. спо-

[1] См.: Ильинский И. М. Негосударственные вузы России: опыт самоидентификации. С. 60–61.

собная полностью, без помощи государства покрывать свои расходы как по оказанию образовательных услуг студентам, так и по созданию, укреплению материальной базы, инфраструктуры для качественного образования.

Третий признак состоит в том, что негосударственный вуз — организация предпринимательская, так как он изначально вынужден базироваться на экономической состоятельности, действовать расчетливо, заботясь о конечном результате и эффективности.

В качестве четвертого признака называется возможность вуза по своему усмотрению определять содержание учебных программ, формы и методы организации учебного процесса и научно-исследовательской работы, способы проверки знаний у студентов[1].

И. М. Ильинский не только разрабатывает концептуальные основы развития, модернизации образования на основе новых парадигм, но и конкретизирует их применительно к высшему учебному заведению, а также реализует в практике на основе четко формулируемой стратегии Московского гуманитарного университета.

Стратегия — это относительно долгосрочный план действий, определение приоритетов, перспективных задач, ресурсов и последовательности шагов по достижению поставленных стратегических целей. В образовательной стратегии вуза важно достичь не только внешних признаков успешности, стабильности, конкурентоспособности, но и соответствовать миссии высшего образования с его содержательными сторонами. Поэтому современный вуз должен найти ответы на вызовы времени с позиции будущего и адекватно организовать свою работу. *Стратегия вуза должна обеспечивать его развитие, переход к новому качеству, конкурентоспособность на рынке образовательных услуг.* Разрабатывая стратегию, И. М. Ильинский находит адекватные ответы на вызовы времени с позиции будущего, четко видит и излагает *миссию и пути модернизации высшего образования.*

Модернизация — это изменения, адекватные современности, введение различных усовершенствований. Применительно к образованию модернизация означает, во-первых, его адаптацию к из-

[1] См.: Ильинский И. М. Негосударственные вузы России: опыт самоидентификации. С. 143–149.

менившимся социально-экономическим и государственно-политическим условиям развития России. Во-вторых, освоение опыта модернизации образовательной сферы, накопленного в других странах. Но она не предполагает подражательства. Для университета важно сохранение, поддержание, поиск самобытности, бережное отношение к оправдавшим себя традициям, отказ от единообразия, вариативность в решении проблем и задач. Концепция модернизации в университете — это не просто программа назревших перемен, изменений в действиях, это также новая философия высшего образования, которая определяет новые цели и новые ценности, вводит в содержание всеобъемлющих мировых модернизационных процессов. Таков общий контекст модернизации в Московском гуманитарном университете. Речь идет об обновлении образования в целом, т. е. всех его сторон: учебной, воспитательной, научной, управленческой, финансово-экономической, хозяйственной. Все эти стороны взаимосвязаны и работают на образование более совершенных личностей студентов. Успех модернизации высшего учебного заведения возможен только на базе лучшего мирового и отечественного опыта и требует больших затрат средств и огромной энергии всех преподавателей, сотрудников и студентов, умелого менеджмента, который в условиях нынешней России не может не быть кризисным. Иначе говоря, в условиях нынешнего этапа развития успех негосударственного вуза предполагает разработку и реализацию кризисной стратегии и кризисного управления.

Модернизация высшего образования невозможна без активного участия студентов. Поэтому особое значение Игорь Михайлович придает воспитанию студентов в реалиях современности и с опорой на идеалы.

Единство обучения и воспитания, «живой характер» образования, по мнению И. М. Ильинского, должна обеспечить *«педагогика понимания»*, которая предполагает не только сотрудничество и взаимопонимание между преподавателем и студентом, но также адекватное содержание и технологии обучения и воспитания. Нынешняя педагогика, утверждает он, «должна отойти от жестких технологий навязывания универсальных представлений о ценностях культуры, в том числе и универсальных социальных и гума-

нитарных знаний. Необходимо осваивать «мягкие» *технологии понимания* и интерпретации ценностей *других* культур, других взглядов и концепций. Я говорю о «понимающем» знании, именно о *педагогике понимания*.

Прочитав и проанализировав книги И. М. Ильинского «Образовательная революция» и «Негосударственные вузы России: опыт самоидентификации», а также его статьи, приходишь к выводу о том, что перед тобой новое явление в науке и практике образования. В его трудах *сформулирована современная парадигма образования для XXI века, миссией которого является обеспечение устойчивого развития общества и личности, а основными чертами становятся опережающий характер, гуманизация, непрерывность, развивающее, социально-ответственное, личностно ориентированное образование, приводящее к достижению обучающимися уровня понимания, саморазвития и самореализации на базе широкого, фундаментального, открытого многовариантного обучения, в котором приоритет отдается творчеству, пониманию смыслов и инновациям*.

Суть образовательной революции, по мнению И. М. Ильинского, не столько в совершенствовании форм и методов передачи знаний, новых образовательных технологиях, механизмах финансирования, изменениях в управлении учреждением, наращивании новых образовательных услуг, сколько в переосмыслении самой миссии образования, которая видится ему как спасительная для общества; в выработке новых отраслей знаний и создании новых учебных дисциплин, дающих не только знание, но и понимание смыслов, в том числе вызовов и угроз, следствием которых может быть мировая катастрофа. Устойчивое развитие общества может обеспечить устойчивое и инновационное образование, основанное на педагогике понимания. И наоборот.

Сегодня многие говорят о стратегии, модернизации, качестве, конкурентоспособности, содержании, непрерывности образования. Произносится много правильных слов. Но чаще всего авторы ограничиваются словами, без глубокого раскрытия их смысла и его увязки с общим контекстом образования, в том числе его практикой. Теоретические размышления, как правило, оторваны от практики, а стихийная и насаждаемая властями образовательная

практика пренебрегают лучшими теоретическими достижениями и предложениями.

Секрет успеха И. М. Ильинского, как в теоретических изысканиях, так и в практике руководства вузом, в умении использовать слова, наполнять их новым содержанием, творить, измысливать формулировки, мобилизующие высшее образовательное учреждение на устойчивое, опережающее развитие. Это как с буквами алфавита или музыкальными нотами: используются они всеми, а результаты разные. Одни с их помощью сочиняют значимые или даже великие литературные и музыкальные произведения, а другие — корявые слова и какофонии. У Игоря Михайловича получается симфоническое творчество.

Миссия профессора И. М. Ильинского спасительна для Московского гуманитарного университета, который выжил и инновационно развивается благодаря правильно выбранной, сформулированной и постоянно уточняемой ректором стратегии, ее настойчивой реализации на основе понимания, сотрудничества, творчества, обеспечивающих устойчивость и самосовершенствование в парадигме синергетического видения. Сформулированные в его трудах идеи и положения, при их понимании, могут и должны лечь в основу модернизации высшего образования России. Без понимания и реализации парадигм образования, вытекающих из требований XXI века, оно безнадежно отстанет. Опережающее развитие образования предполагает опору на опережающие парадигмы. Их основы излагаются в этом томе.

С. И. Плаксий,
доктор философских наук, профессор,
заслуженный деятель науки
Российской Федерации

СОДЕРЖАНИЕ

I. ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ

Общие проблемы образования *(Главы из книги «Образовательная революция», 2002)* 7

Об образовательной революции *(Выступление на 10-м заседании Русского интеллектуального клуба, 23 июня 2003 г.)* 133

Об элитарном образовании *(Доклад на II Международной научной конференции «Высшее образование для XXI века». Москва, 20–22 октября 2005 г.)* 148

Образование и кризис понимания *(Доклад на секции «Философия образования» Всероссийского философского конгресса, Москва, 25 мая 2005 г.)* 161

Вступительное слово на IV Международной научной конференции «Высшее образование для XXI века» *(Москва, 18–20 октября 2007 г.)* 170

II. РОССИЙСКАЯ ВЫСШАЯ ШКОЛА В ПОИСКАХ СМЫСЛОВ

Негосударственные вузы России: опыт самоидентификации *(2004)* 175

Перспективы развития отечественного образования *(Выступление на Парламентских слушаниях Совета Федерации РФ «Перспективы развития отечественного образования», 25 ноября 2004 г.)* 466

Об экономической природе современного отечественного образования *(2004)* 472

Выступление на заседании Экспертного Совета Комитета по образованию и науке Совета Федерации Российской Федерации, 9 июня 2010 г. 494

Образование в целях оглупления *(2010)* 500

Куда идем, родимое образование?.. Беглые заметки по поводу законопроекта «Об образовании в Российской Федерации» *(2010)* 549

«Модернизация» российского образования в контексте мировой глобализации *(2012)* 592
Об эффективности мониторинга *(2013)* 629
«Знание–понимание–умение» как формула перспективной научной и образовательной политики *(2014)* 641
Российские вузы на переломном этапе *(2014)* 654

Плаксий С. И. Высшее образование: взгляд ректора Ильинского *(Послесловие к тому)* 672

Игорь Михайлович
ИЛЬИНСКИЙ

Собрание сочинений в пяти томах

Том 3

Высшее образование для XXI века

Художественный редактор
Е. Поляков
Технический редактор
Г. Шитоева
Корректор
С. Иванченко
Компьютерная верстка
И. Понятых

Подписано в печать 25.04.16. Формат 60×90 $^{1}/_{16}$.
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Заказ №

ООО «Терра» издательство»
127206, Москва, Чуксин тупик, 9.
www.terra. su