

DOI: 10.7868/S0869587315010065

Современный период в развитии отечественной высшей школы можно назвать эпохой перманентных реформ, содержание и смысл которых не всегда очевидны, а результаты зачастую плачевны. Автор публикуемой статьи рассуждает о восприятии реформ преподавательским корпусом, акцентируя внимание на поколенческих различиях.

РЕФОРМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: “СВОИ” И “ЧУЖИЕ”

С.М. Климова

В статье на основе анализа ряда характерных для переходных обществ “разрывов” — межпоколенческого, дисциплинарного и перцептивного (ментального) — рассматриваются трудности восприятия современной реформы высшего образования профессорско-преподавательским корпусом вузов.

Мнение о наших особенных проблемах в системе высшего образования, возникших в связи с распадом СССР, мировым кризисом, глобализацией, переходом на рыночные отношения и т.д. [1], безусловно, верно: “Российская модель образования должна основываться именно на российских реалиях: культуре, институтах (в той их части, которая поддерживается массовым поведением людей и организаций) и ресурсах” [2, с. 33]. Но зачастую это лишь общие фразы идеологов реформы высшей школы. Они не только не стремятся сохранить национальную культурную идентичность, но и не в состоянии это сделать из-за противоречия данной посылки самой сути реформы, нацеленной на глобализацию, интернационализацию и маркетинговую ориентацию образования. Трудно найти официальный документ, в котором был бы все-рѐз прописан национальный компонент, где были бы аргументированы вопросы, *почему* мы должны ориентироваться на ту или иную (западную, восточную или американскую) модель образования, *зачем* нужно срочно войти в рейтинг лучших вузов мира, *для чего* читать лекции по-ан-

глийски и печататься на английском языке в высокорейтинговых западных журналах¹.

Попытаемся ответить на эти вопросы, обратившись всё к тому же мировому опыту, ведь в основе большинства реформ высшего образования лежит, как правило, ясно сформулированная национальная идея, отражающая идеологические амбиции государства и вузов, удачно балансирующих между глобализацией и собственной культурной автономией и национальной идентичностью. Это, как нам кажется, первое и самое важное условие успешного реформирования данной сферы. Идея реформирования весьма прозрачна — занять место *мировых лидеров* в области образования (и не только) и диктовать свои образцы остальным. Напомним заявление бывшего ректора Йельского университета Ричарда Левина, одного из авторов концепции глобального университета (GRU): “Наша цель — стать поистине глобальным университетом, то есть воспитывать лидеров и расширять сферы знания не только для США, но и для всего мира” [3]. Другой пример: Гарвардский университет недавно открыл очередную субсидируемую им лабораторию по изучению СПИДа в Дурбане (Южная Африка), а также отделения Гарвардской бизнес-школы в Гонконге и Шанхае (Китай) для продвижения и поддержки бизнес-концепций профессоров китайских вузов. В 2008 г. Гарвард намеревался вложить 100 млн. долл. в расширение своей международной деятельности; в осуществлении этих планов участвует и множество частных компаний [4, р. 34].



КЛИМОВА Светлана Мушаиловна — доктор философских наук, профессор Национального исследовательского университета “Высшая школа экономики”.

sklimova@hse.ru

¹ Эти требования прописаны в указе № 559 от 07.05.2012 и Госпрограмме “Развитие образования до 2020 года”. К этому времени 5–15 ведущих исследовательских университетов с компактными кампусами, обеспечивающими международные стандарты для студентов и профессорско-преподавательского состава, должны войти в первую сотню ведущих мировых вузов. Предполагается, что уже к 2015 г. доля работ российских исследователей в общем количестве публикаций в мировых научных журналах, индексируемых в базе данных “Сеть науки” (Web of Science), вырастет до 2.44%.

Наша цель — также встать в один ряд с лидерами и даже обогнать их в стремлении быть лучшими и наиболее успешными в мировом экономическом, политическом и культурном пространствах. Глобализация никому не оставила шанса сохранить и законсервировать свою систему. Но опыт многих государств показывает, что есть разные способы решения этой проблемы: можно осуществлять крутую ломку своих традиционных институций, а можно плавно и мягко переходить на новые рельсы в жизни страны и в системе образования, учитывая её реалии, менталитет и разрывы, из которых сегодня наиболее очевидны *межпоколенческий* — разрыв между младшим и старшим поколением профессорско-преподавательского состава отечественных вузов, *дисциплинарный* — разрыв между “жесткими” (естественно-научными) и “мягкими” (социальными и гуманитарными) дисциплинами и *перцептивный* — разрыв, который правомерно назвать *ментальным*, определяющим эмоциональный градус отношения преподавателей к реформам. Все три тесно взаимосвязаны, и именно они во многом определяют ситуацию “свои — чужие” по отношению к реформе высшего образования в России.

Разрывы сопровождаются резкой сменой образовательных парадигм [5] — достаточно быстрым исчезновением многих традиционных форм вузовского образования и управления, алармистскими настроениями, порождёнными прежде всего недопониманием и неприятием происходящего, а также бессилием личности (и студента, и преподавателя) перед возникшей угрозой её целостности.

Базовым основанием разрывов являются не *наша* “вековая” отсталость от *них*, не отсутствие достойного финансирования, не необдуманное желание форсированно войти в глобализационные процессы и в маркетинговую высшего образования, но реальное противоречие между действиями людей в области планирования и реализации реформ и их ментальным восприятием разными поколениями преподавателей, которое выступает “последствием” этих действий. Это противоречие наглядно репрезентируется в транзитных (переходных) обществах [6], к каковым сегодня относится и Россия². “Что станет с традиционным опытом общения после появления и распространения новой парадигмы пока неясно. Самое важное понять, как технологии, изменяющие дух времени нашего общества, изменят дух времени нашего образования” [8, р. 10].

Неолиберальная стратегия транзитных стран направлена на быстрейшую маркетинговую [9] всех сторон жизни. Для выполнения этой задачи необходимо “поработать” две цели: как можно

скорее войти в мировое образовательное (рыночное) пространство через реформирование системы образования и сопутствующих институций и изменить менталитет научной общественности и академическую культуру, а также гражданское самосознание в целом.

Остановимся на латентном противостоянии и разрыве ментального характера между двумя поколениями преподавателей, который и выявляет, и обостряет кризис в академической среде. Назовём одно поколение *МЫ* (с условной возрастной “вилкой” 45–65 лет), другое — *Generation ME* — (когорта 35–45-летних)³. *МЫ* — это поколение советских (“из бывших”, как говаривали когда-то) интеллигентов, которые, несмотря на активную борьбу государства со своим коллективистским социалистическим прошлым, продолжают придерживаться идеалов общественного блага, верить в наличие фундаментальных (метафизических) смыслов и ценностей, определяющих не только их собственную жизнедеятельность, но и целеполагающую содержательность государственного менеджмента, исполняют долг и имеют нравственные обязательства перед вузом и своими учениками. В системе высшего образования они до сих пор представляют собой доминирующую производительную силу преподавателей высшей квалификации (доценты, профессора), составляя костяк научно-педагогических кадров. Их ментальность, как и их дискурс, основаны на коллективистских идеалах *МЫ*: коллективном и этически ориентированном сознании и коллективной ответственности общества за новые поколения студентов и аспирантов, духовно-нравственное будущее своей страны и живущих в ней людей.

Происходящие реформы, однако, замешаны на совершенно ином идеологическом и ценностном фундаменте. Идеологами и носителями идей и нового дискурса реформ стало поколение *Generation ME*⁴, призванное как можно скорее расправиться не только с прошлым образованием, но и со способом мышления и дискурсом поколения *МЫ*. Для современных реформаторов человек (личность) как цель не существует даже дискурсивно и уже тем более как деятельное начало, как ансамбль общественных отношений, ориентированный на других, своё общество, на мировоззрение. В их словаре нет понятий служения, любви к родине и прочей “советской риторики”, но есть такие языковые единицы, как: “поставщики и потребители услуг”, “консультанты”, “креативщики”, “проектировщики”, “инвестиции в человеческий капитал”, “социальные и гуманитарные технологии”. Всё это рыночные категории и, соответственно, рыночно ориен-

² Возможно, наши политики и экономисты определяют происходящие процессы по-другому, тогда им будет больше по душе выражение “path-dependent” — “курс зависимости”, введённое Д. Старком в 1992 г. [7].

³ Представленная дифференциация поколений не имеет строго демографически-социологического обоснования; в основе деления лежит, скорее, “качественный уровень” образования, социально-культурная и гражданская позиция.

⁴ По сути, речь идёт о пелевинском *Generation Pe*, которое трансформировалось в *Generation Me*.

тированные идейные клише в обсуждении реформирования высшего образования.

Термин *Generation Me* появился на Западе в 1980-е годы, когда поколение “Я” постепенно стало “смещать фокус внимания с общественного блага и национальных задач на поиск минимизации в уплате налогов и росте индивидуального богатства. Общественное благо сменилось интересами частной жизни” [8, р. 3]. За прошедшие три десятилетия эта тенденция многократно усилилась. Используя данный термин для ситуации разрыва поколений в нашем обществе, внесём коррективу в характеристику *Generation ME*, сообразуясь с нашей исторической ситуацией.

К этому поколению следует отнести людей, рождённых в СССР в закатный период брежневского правления (примерно в середине 70-х годов и позже), закончивших в советское время начальную или среднюю школу и получивших соответствующее воспитание (нравственный импульс), которое было существенно скорректировано в годы их юности, пришедшиеся на перестройку и распад страны, глобальный кризис ценностей основных систем. Важнейшим стал кризис национальной и гражданской идентичности. Пограничная ситуация перестройки открывала для представителей этого поколения большие личностные перспективы, чем для поколения *МЫ*. Молодость, надежды и самоуверенность, жизненная неукоренённость и идеологическая вседозволенность, усиленные элементами ресентиментного (агрессивного) мировосприятия, позволили им стать чрезвычайно мобильными, предприимчивыми, западно ориентированными (в том числе и в собственном образовании), радикально менять стиль жизни, не обременять себя угрызениями совести, “прихватывать” бизнес, разваливать/реформировать все стороны российской жизни, навязывать свои жизненные парадигмы другим поколениям и даже стране в целом. Многие из них уехали, многие остались, но всех их объединяют такие черты, как рационалистическое мировоззрение, эгоцентризм, прагматизм и нравственный релятивизм. Весь мир воспринимается ими как “объект захвата”, необходимый для реализации желаний и жажды обладания. Это неизбежно привело к доминированию новых ментальных, культурных и аксиологических установок, целиком сосредоточенных на своём Эго. Именно *Generation ME* олицетворяет новый общественный менеджмент, возглавляет современные реформы высшего образования и является главным оплотом и надеждой их “успешного внедрения”.

Безусловно, данная межпоколенческая оппозиция — не вульгарно мифологическое “МЫ—ОНИ”; поколенческие субкультуры внутренне дифференцированы. Так, поколение *МЫ* делится на консерваторов и прогрессистов⁵. Первые подраз-

деляются на тип локально информированных коллективистов, которые ориентированы на фрагментарное, в основном “отечественного содержания” знание, давно отстали от науки, плохо понимают новые реалии, особенности новых взаимоотношений, преподают “по старинке”; при этом готовы “отдать себя” вузу, работать на общественных началах, жертвовать временем во имя коллектива, вполне по-семейному относятся к своему профессиональному миру и того же ждут от него. Другой тип — глобально информированные коллективисты. Это подлинные учёные, обладатели фундаментальных знаний, полученных в советской высшей школе. Они пользуются авторитетом в научном сообществе, устанавливают международные связи и научные контакты, являются костяком вуза. Вместе с тем в их мировоззрении сохраняются идеи приоритета коллективного сознания над личностным, то есть ориентация на целеполагание и универсальные смыслы в собственной и вузовской деятельности, моральные принципы и долг, который заставляет работать зачастую бесплатно, терпеть унижения и по колленческое пренебрежение со стороны более молодых менеджеров вузов.

Generation ME по аналогии можно разделить на локально информированных и глобально информированных индивидуалистов. И для тех, и для других важнее всего первенство индивидуальных прав и собственная карьера, а не какие-то общественные обязанности, служение или самопожертвование ради своего вуза или системы. Они нередко возглавляют управленческие структуры если не топ-звена, то в статусе экспертов, помощников, консультантов, бизнес-проектировщиков и т.д. Вуз для них — преимущественно “средство” достижения собственных целей. Разница — в уровне образованности и ориентациях. Локально информированный индивидуалист, как правило, “пересиживает” в вузе время, пока не найдёт лучшей доли, или просто работает как “офисный планктон”, не тратя никаких душевных сил на преподавание. Глобально информированный индивидуалист — это карьерист, человек, нацеленный на вхождение в новый общественный менеджмент [9]. Для научной карьеры он использует не только ресурсы вуза, но и интернет-систему, ищет возможности для расширения контактов с целью самопродвижения и личностного роста. Данная типология, как и любая другая, схематична, но есть признак, по которому мы можем чётко уловить межпоколенческий разрыв, — это быть *своим* или *чужим* реформе высшей школы.

Свои и чужие делятся по отношению к базовым позициям реформы высшего образования. Попробуем выстроить схему дискурсивной оппозиции, противопоставив язык реформаторов — представителей *Generation ME* — языку поколения *МЫ*, используя исключительно дискурс официальных документов и деклараций теоретиков реформы (табл.).

⁵ В данной типологии мы воспользовались аналогичными понятиями “locally informed” и “globally informed” individual/collectivist, описанными в [9].

Generation <i>ME</i>	Поколение <i>MY</i>
Переход на Болонское двухуровневое образование: прикладной бакалавриат (трёхлетнее образование); бакалавриат (четырёхлетнее образование), магистратура; многоступенчатая американская структура: аспирантура, PhD (докторская) степень, постдоковское обучение; непрерывное образование (Lifelong Education) Ориентация на США и Организацию экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) Глобализация, международная мобильность, интеграция, англоязычное обучение, приоритет электронного обучения и дистанционных образовательных технологий; приоритет технического компонента над личностным Мультикультурное, интеркультурное, кросс-культурное транснациональное и другие формы образования Типология университетов (приоритеты): университет мирового класса, глобальный исследовательский университет, англо-американский (рыночный тип – Market University), коммерческие вузы; дистанционные (открытые) вузы [8] Размывание отраслевых границ, формирование кластерной (междисциплинарной) системы; неравенство значимости вузов (критерий значимости – степень коммерциализации “продуктов” деятельности) Сращивание вуза с научными структурами; уничтожение классического разделения институциональной и вузовской науки (американский тип) Рыночно ориентированная модель управления. “Вузы конкурируют за студентов и финансовые ресурсы. Университетское руководство видит себя в роли продюсера и предпринимателя, который предлагает научные услуги студентам. По сути, “предпринимательский” университет и связанный с ним принцип корпоративного управления становятся в рамках этой модели доминирующим дискурсом” [11, p. 672]. Знания – лишь товар, инвестиция и стратегический ресурс. Стимулом к развитию являются конкуренция и “качество товара”, а не директивы, законодательные акты или госпланирование Приоритет модели тройной спирали (Triple Helix Model) – участие в патентовании, лицензировании, создании бизнес-инкубаторов и спин-офф-компаний при университетах. Государство способствует внедрению результатов в бизнес, обучению кадров, финансирует науку и образование Ориентация на количественные показатели Рейтингование как мера “качества”: рейтинг как средство борьбы за абитуриентов Доминирование технических наук Прикладные науки, коммерциализация науки	Система: школа–техникум (ПТУ)–вуз; классическое пятилетнее вузовское образование, специалист, аспирантура, докторантура, кандидат наук, доктор наук, профессор, профессионализм Ориентация на советскую систему гособразования Укоренённость в традиции советской школы, интеграция не как заимствование, а как диалог (международные контакты на почве национальных школ), культ национального самосознания; приоритет гуманитарного блока; классические формы занятий: лекции, семинары, собеседования, консультации, экзамены; приоритет личного компонента над техническим Историко-культурное, национальное и интернациональное, духовно-творческое, литературо- и культуро-центричное, диверсификация культуры, межличностное и другие подобные формы образования Дифференциация вузов на классические (универсальные), профильные, отраслевые [10] и педагогические. Классические типы: наполеоновский и гумбольдтовский; знания и саморазвитие как цель; личностное общение и прямая передача знаний от учителя к ученику Дифференциация вузов по отраслям и направлениям: научно-исследовательские, образовательные, отраслевые; равенство социальной значимости вузов для общества Традиционное разделение НИИ и вузов Государственно ориентированное управление – максимальная зависимость вуза от государства. Контроль государства во всех важных пунктах, таких как набор студентов, учебные программы, экзамены. “Государство выступает в роли “опекуна” [12], который активно влияет на внутреннюю политику вуза, особенно на качество, эффективные управленческие и деловые отношения Приоритет национальной системы инноваций: учёные проводят фундаментальные и прикладные исследования, государство их финансирует, промышленность их внедряет и т.д. [13] Ориентация на качественные показатели Научная и педагогическая верифицируемость результатов: укрепление научных традиций и школ Ориентация на гуманитарные науки Фундаментальные науки (естественные и гуманитарные)

Generation <i>ME</i>	Поколение <i>МЫ</i>
Доминирование операциональной модели научной жизни — то, что преподавательский коллектив делает практически	Доминирование нормативной модели — то, что преподавательский коллектив считает нормативным в своей деятельности
Маркетизация образования, гендерное равенство	Образование как общественное достояние и равенство возможностей
Рынок услуг и социальная незащищённость	Госгарантии и социальная защищённость
Идеалы (будущее) на пути создания рыночного образовательного пространства; человек как капитал	Идеалы (прошлое) как укрепление духовно-нравственного личностного образовательного пространства; человек как уникальная личность
Формализация, бюрократизация, технологизация процесса образования, бумаготворчество как цель и средство проверки “качества” знаний; концептуализация понятий с нулевым денотатом; компетентностный подход как псевдонаучный, отсутствие межличностной коммуникации и её замена виртуальным общением как новая форма обучения	Деятельностный подход, личностный подход как доминантный, коммуникативность как потребность в выстраивании диалогического и межличностного пространства творческого сообщения между учащимися и преподавателями, в ходе обсуждения идей и их совместного принятия; гуманитарный компонент как субстанциональная основа образовательного процесса
Онлайн (дистанционное) обучение как псевдообразование и псевдознание; полная замена содержания формой, профессионализма — наличием диплома; переучивание или получение нового знания в практической деятельности (невостребованность полученных знаний на практике); профессорско-преподавательский состав — поставщик услуг, технолог трансфера знаний	Идеализация гумбольдтовской модели университетского образования как самоцели и саморазвития личности; наука самодостаточна и не требует поиска выходов на “рынок” или на коммерциализацию; наука — “башня из слоновой кости”; профессорско-преподавательский состав — неприкасаемая элита

Мы попытались выстроить оппозицию, возникшую в отношении к реформе высшего образования в нашей академической среде, определяемой прежде всего пониманием сути академической культуры и гражданского самосознания разных поколений, причастных к реформе. На наш взгляд, дискурсное разделение явно или латентно затрагивает противоположное понимание норм, ценностей, убеждений и практических действий профессорско-преподавательского состава вузов в переходный период реформирования не только высшей школы, но и жизни всей страны и общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дружилов С.А. Реформа высшего образования в России: отрицательный вектор // Человек. 2013. № 5.
2. Волков А.Е., Кузьминов Я.И., Реморенко И.М. и др. Российское образование — 2020: модель образования для инновационной экономики // Вопросы образования. 2008. № 1.
3. Levin R. The Rise of Asia Universities. Speech at the royal society. London, England, 2010. <http://communications.yale.edu/president/speeches/2010/01/31/rise-asia-s-universities> (режим доступа 10.10.2012)
4. Wanhua Ma. The Global Research and the “World-Class” Universities // Institutionalization of World-Class University in Global Competition // The Changing Academy — The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective. Ed. Jung Cheol Shin, B. M. Kehm, Dordrecht: Springer Science + Business Media 2013. P. 33–44.
5. Барбер М., Доннелли К., Ризви С. Накануне схода лавин: высшее образование и грядущая революция / Пер. с англ. Микшиной Н. // Вопросы образования. 2013. № 3.
6. Kuzio T. Transition in post-communist states: triple or quadruple? // Politics. 2001. № 21(3). P. 168–177.
7. Stark D. Path dependence and privatization strategies in East Central Europe // Politics and Societies. 1992. № 6.
8. Schejbal D. In Search of a New Paradigm for Higher Education // Innov. High Educ. / DOI 10.1007/s10755-012-9218-z. Springer Science + Business Media, LLC. 2012.
9. Szeleñyi K., Rhoads R.A. Academic culture and citizenship in transitional societies: case studies from China and Hungary // High Education / DOI 10.1007/s10734-013-9614-z. Published online 09 March 2013.
10. Фруммин И., Кузьминов Я., Семёнов Д. Незавершённый переход — от госплана к мастерплану // Отечественные записки. 4(55)-2013. <http://www.strana-oz.ru/2013/4/nezavershenny-perehod-ot-gosplana-k-master-planu> (режим доступа 09.2013).
11. Dobbins M., Knill C., Vögtle E.M. An analytical framework for the cross-country comparison of higher education governance // High Education. Dordrecht etc. 2011. V. 62. № 5.
12. Neave G. Homogenization, integration, and convergence: The Cheshire cats of higher education analysis // Eds. Meek L., Goedegebuure L., Kivinen O., Rinne R. The mockers and the mocked: Comparative perspectives on differentiation, convergence and diversity in higher education. Oxford: Pergamon, 1996.
13. Datta S., Saad M. University and innovation systems: The case of India // Science and public policy. 2011. V. 38. № 1.