

Л. ГРЕБНЕВ, профессор

Московский государственный индустриальный университет

Российское образование: «провинциализм» навсегда?

Поводом к написанию статьи с не вполне академической формулировкой заголовка послужили два события, пришедшие на конец 2007 г.: публикация ежегодного рейтинга вузов английской газетой «Таймс» (THES-QS World University Rankings)¹ и обнародование доклада «Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее?», подготовленного Комиссией по интеллектуальному потенциалу нации Общественной палаты РФ². Термин «провинциализм» в названии данного материала заимствован из этого доклада, где он используется два раза: «Пышным цветом расцветают **провинциализм** (незнакомство с мировым уровнем исследований по своей специальности) и плагиат. Государство вместе со здоровой частью академического сообщества обязаны принять незамедлительные меры против этой заразной болезни» (с. 66) и «В последнее десятилетие болезнь **провинциализма** получила широкое распространение в российских вузах. Велик риск получить в результате госзаказа на исследования наукообразные, но не научные результаты» (с.76).

Рейтинг газеты «Таймс»: российское высшее образования – на периферии

Первое из этих событий знаменательно тем, что впервые ни один российский вуз не попал в 200 лучших вузов мира, хотя до этого МГУ им. М.В. Ломоносова постоянно входил в первую сотню. Вот какие места заняли пять российских вузов, попавшие в рейтинг: МГУ – 231, СПбГУ – 239, Новосибирский, Томский и Казанский государственные университеты оказались в пятой, замыкающей сотне. Лучший российский вуз опередили 14 австралийских, далеко не только столичных, семь китайских, не считая четырех гонконгских, три новозеландских, по два бразильских и южнокорейских, таиландский (130 место) и южноафриканский (116 место). Впереди лучших российских вузов нет ни одного индийского, однако в той же третьей сотне они есть, как и в четвертой. Правда, не стоит преувеличивать значимость изменений в рейтинге газеты «Таймс» в 2007 г. по сравнению с предыдущими тремя годами – в нем и раньше в первые две сотни входило не больше двух российских вузов.

В нашей печати уже появились комментарии, основной смысл которых похож на то, что говорилось несколько лет назад о результатах международного сравнения результатов школьников старших классов (в частности, PISA – «Program for International Students Assessment» - «Программа международной оценки учащихся: мониторинг знаний и умений в новом тысячелетии»). Тогда очень низкие показатели российских школьников объяснялись прежде всего тем, что применяющиеся способы оценивания не соответствуют нашей образовательной культуре. Сейчас эта аргументация уже не употребляется, а динамика места российских школьников в международных сравнительных исследованиях стала одним из критериев качества в рамках ФЦПРО на 2006-2010

гг. Аналогичный пересмотр отношения к мировым рейтингам вузов заметен и в упомянутом выше докладе «Образование и общество...»: «Было бы неверно списывать малую представленность наших университетов в международных рейтингах на необъективность их составления, а снижение потока иностранных студентов — на внешние для образования факторы» (с.19). По сути дела на точно такую же позицию — серьезного отношения к мировым рейтингам — встал и ректор МГУ В.А. Садовничий со своими коллегами: «Позиции российских университетов в упомянутых рейтингах не могут устраивать ни отечественное академическое сообщество, ни органы управления образованием, ни студентов, ни общественность»³.

Основу рейтинга THES-QS World University Rankings составляют следующие показатели (в скобках указаны их удельные веса в процентах): оценка коллегами (40); оценка работодателями (10); доля иностранцев среди преподавателей (5); доля иностранцев среди студентов (5); соотношение между числом студентов и числом штатных сотрудников факультета (20); импакт-фактор (20). Как видно из этого перечисления, субъективные (первые два) и объективные (остальные) показатели имеют равный суммарный вес — 50:50. При этом нет оснований утверждать, что, например, к МГУ им. М.В. Ломоносова эксперты в 2007 г. отнеслись предвзято. И мнение коллег (76 от 100, где 100 — оценка лучшего вуза по данному показателю), и мнение работодателей (66 от 100) заметно выросли по сравнению с предыдущим годом и значительно превышают итоговый уровень — 51,3 от 100, который и вывел этот вуз на 231 место в 2007 г. При этом итоговый уровень (37,0) за год до того вывел МГУ на 93 место, что говорит об усилении конкуренции и опережающей положительной динамике учитываемых показателей у многих зарубежных вузов. Сильно «тянут вниз» МГУ факультеты, не относящиеся к естественнонаучным (natural science), что видно из того, что в этой категории Московский государственный университет занимает 27 место (после 25, 21 и 19 соответственно в 2004-2006 гг.).

По двум показателям, непосредственно относящимся к международным образовательным услугам — доли иностранцев среди преподавателей и студентов — российские вузы находятся в относительно слабой позиции по сравнению с теми, которые расположены в бывших метрополиях колониальных империй (прежде всего, Великобритании и Франции), а также в небольших индустриально развитых странах Европы (чем меньше страна, тем больше соотношение между внешними и внутренними связями в пользу внешних). Кроме того, именно в Европе как раз на последние годы пришлось значительное повышение студенческой и преподавательской межстрановой мобильности в рамках Болонского процесса.

Надо также иметь в виду, что почти весь XX в. в нашей стране прошел в попытках обеспечить интеллектуальную и экономическую независимость от «первого мира». Отсюда доля иностранных коллег в составе профессоров и преподавателей крайне низка во всех российских вузах, особенно государственных. Не стоит забывать и о том, что практически весь прошлый век наука в нашей стране развивалась преимущественно вне стен вузов — в системе научных академий и отраслевых научно-исследовательских институтов, а система государственного планирования адресных заданий и выделяемых под них ресурсов способствовала «натурализации» и научного хо-

зайства, замыканию связей внутри коллективов. Это не так плохо, как может показаться на первый взгляд. Такое понятие, как «научная школа», предполагает относительно низкую пространственную мобильность ее членов, особенно в «доинформационном» обществе, компенсируемую междисциплинарной мобильностью, активным освоением межпредметных и надпредметных проблемных полей.

Не намного выше доля иностранцев и среди студентов, но здесь, как представляется, уже другая основная причина – структура российского экспорта. Экспорт материальных благ высокой степени переработки естественным образом ведет и к росту экспорта образовательных услуг: сложную, наукоемкую продукцию эффективно могут эксплуатировать только люди, имеющие соответствующее профессиональное образование. Наоборот, экспорт продукции добывающих отраслей никоим образом не индуцирует спрос на экспорт образовательных услуг. Можно сказать, что структура мирового рынка образовательных услуг во многом представляет собой отражение мирового разделения труда в сфере производства товаров и услуг. Топливо-сырьевая специализация нашей страны, сложившаяся за последние 30-40 лет⁴, не дает оснований рассчитывать на сколько-нибудь быстрое изменение в лучшую сторону ситуации с долей России на мировом рынке в сфере высшего образования.

Однако не только экономика оказывает существенное воздействие на мировой рынок образовательных услуг. Культура, по отношению к которой экономика в норме является только средством, может быть и самостоятельным «аттрактором». Но для этого страна, претендующая на заметное присутствие в мировом образовании, должна, во-первых, быть носителем самобытной культуры (или органичным «сплавом», синтезом исходно разнородных культур) и, во-вторых, эта культура должна быть чем-то ценна, привлекательна для тех, кто находится вне ее.

Можно сказать, что на протяжении почти всего прошлого века наша страна обладала этим «конкурентным преимуществом». В его основе был мировой авторитет нашего авторского и исполнительского искусства XIX в. и «серебряного века», а также привлекательность для многих «антикапиталистической альтернативы» в XX в. в социальной сфере. Однако сейчас второй из факторов из преимущества стал недостатком, слабостью. Одновременно культурные вызовы XXI в., связанные с ростом масштабов и углублением взаимной зависимости людей, народов, во многом требуют «переоценки ценности» и нашего культурного наследия, которое, по сути дела, еще и не начиналось.

Вопрос: «что может Россия (и только Россия) предложить миру в XXI веке?» - пока даже не ставился ни «сверху», ни «снизу», ни «сбоку». Речь идет не о «национальной идее», актуальной в позапрошлом веке «европейского концерта держав», а о проблеме, никогда ранее не существовавшей, но ставшей равно актуальной и для нашей страны, и для мира именно сейчас. До сих пор типичной была ситуация: «верхи» эксплуатируют «низы», живут за счет их эксплуатации, а потому нуждаются в них. Сейчас ситуация всё больше становится существенно иной и в нашей стране, и в мире в целом, хотя и по несколько разным причинам. В России это «экономика Трубы», обслуживание которой не требует такого населения, какое сейчас есть, ни по количеству (140-150

млн. чел.) ни по качеству (синтез русской культуры с многими иными). В мире в целом - это «экономика знаний», во многом ослабляющая зависимость т.н. «золотого миллиарда» от трудовых и природных ресурсов бывшего «третьего мира».

В XIX в. «лишние люди» были представителями «верхов» и привлекали особое внимание писателей как явление чуть ли не уникальное, «из ряда вон выходящее». У этих «лишних людей» не было проблемы «чем жить?», была – «зачем жить?». Сейчас в категорию «лишних» уже практически попал почти целый континент, который ученые с высокой степенью уверенности полагают прародиной человечества, – Африка. Известная формула «надо делиться!» не имеет в этом и других аналогичных случаях оснований ни экономических – не нужны глобальной экономике трудовые ресурсы в таких количествах, которые формируются в соответствии с традиционной репродуктивной культурой (чем больше детей рождается, тем лучше) и элементами современной медицины, ни политических – не представляют коренные жители тропической Африки опасности ни на государственном уровне, ни на групповом или индивидуальном. О них легко вообще забыть, занимаясь геополитическими расчетами угроз со стороны «международного терроризма», растущей экономической и иной мощи Китая, Индии. Проблема эта, прежде всего, нравственная: насколько качественной будет жизнь «богатых и здоровых» – и в России, и в мире, – насколько «светлым» будет их будущее, если они не будут делиться с «бедными и больными».

Вряд ли можно многого добиться в современной политике, «по провинциальному» оставаясь в рамках одной, отдельно взятой страны. Наверное, было бы правильнее то самое богатство природных ресурсов России, о котором говорят, что оно развращает, сделать исходным пунктом совсем другой и нравственной, и политической позиции. Конечно, эти недра не есть результат труда ни нашего, ни наших предков. В этом и только в этом смысле они – «не наши». Но они именно в этом смысле и не «чьи-либо» еще среди наших современников. Ни на западе, ни на востоке. Они, по большому счету, – собственность человеческого рода, не возобновляемое средство его существования на много лет, веков, тысячелетий вперед. И мы – наш народ – не считаем вполне этичным «спускать» эту собственность на кондиционирование огромных жилых помещений, огромных же авто где бы то ни было в мире, особенно тогда, когда есть страны, в которых даже начальное образование – это не свет, не благо, а проклятие, которого лучше бы и не было совсем⁵. Мы бы хотели максимально эффективно использовать этот ресурс для перевода всего человечества в «инновационное общество».

Возможно, содержание предыдущего абзаца – это плод фантазии автора данного текста. Вместе с тем нам представляются еще более далекими от реальности и в количественном и в качественном отношении некоторые «целевые ориентиры и расчетное время», заявленные в известной статье трех авторов: «Определяя следующие шаги модернизации образования, необходимо задавать *целевые ориентиры и расчетное время*. Временным горизонтом мы считаем *семьдесят* лет, и за этот срок нужно достичь следующих показателей.

Доля российских вузов на мировом рынке образования должна вырасти до 10%. В денежном выражении это означает, что годовой доход от обучения иностранных студентов в рос-

сийских вузах *должен* составить не менее 5 млрд. долларов США и стать сравнимым с бюджетным финансированием этой сферы (сегодня в России численность иностранцев от общего числа студентов менее 1%, что обеспечивает годовой доход порядка 100 млн. долларов). И что *еще более важно* — *экспорт образования обеспечит* для страны не только прямую экономическую выгоду, но и *экспансию своих социальных, экономических и технологических стандартов...* (курсив мой, – Л.Г.)⁶. Разве этот «целевой ориентир» должен быть приоритетным (а он назван первым) в образовательной политике, не говоря уже о не реалистичности «расчетного времени»?

Однако вернемся сейчас к рейтингу «Таймс». Суммарный удельный вес двух показателей «активности на мировом рынке образовательных услуг» в рейтинге составляет только 10 процентов, в два раза уступая показателям «цитирования» и «соотношения преподавателей и студентов». Хотя бы поэтому озабоченность местом российских вузов в мировых рейтингах должна в большей степени, чем к «доле иностранных студентов», привлекать внимание к мерам повышения гораздо более весомых показателей, к тому же в значительно большей степени поддающихся воздействию со стороны различных органов государственной власти. Здесь тоже есть свои нюансы, которые стоило бы иметь в виду.

Нетрудно заметить, что индекс цитирования научных публикаций находится в обратной зависимости от степени направленности их содержания на решение задач военного характера просто потому, что сами такие публикации часто имеют закрытый характер, если вообще «имеют место». Значительное смещение практически всей нашей науки в сторону «оборонной тематики» в период существования СССР общеизвестно, однако такая односторонняя ориентация науки в нашей стране характерна с первых лет импорта ее институтов из Европы Петром I. Наши ведущие инженерно-технические, в том числе военные, вузы отметили 300-летие соответствующего образования за несколько лет до того, как МГУ им. М.В. Ломоносова отметил свой 250-летний юбилей. Это во-первых. Во-вторых, стандартная экономическая дилемма «to do or to buy?» (сделать или купить?), которую так или иначе ежедневно решает каждый хозяйствующий субъект, в науке, особенно прикладной, тоже существует, хотя и формулируется несколько иначе: исследовать проблему самому или посмотреть, не сделал ли этого уже кто-то другой? Первый вариант часто бывает проще и дешевле второго, не говоря уже о том, что он всегда интереснее, как и всякое собственное творчество, по сравнению с поиском нужного в массе чужих результатов. Запрос современной, информационной экономики на «креатив», на творческие способности, скорее всего, будет способствовать уменьшению важности показателя «индекс цитирования» (импакт-фактор), как и «авторского права» в экономике⁷. Вопрос, таким образом, переводится в другой: что такое творчество как цель образования, каковы средства ее достижения вообще и в чем могут быть сильные стороны российской образовательной культуры.

Соотношение преподавателей и студентов, которое «тянет вниз» рейтинг МГУ и других российских вузов, - это во многом показатель отношения государства к высшему образованию, его готовности финансировать высшее образование. Следует, однако, иметь в виду, что величина этого показателя для МГУ, столь отрицательно сказавшегося на его месте в рейтинге в 2007 г., была

принята на основе не вполне корректной информации. Судя по интернет-версиям аналитических материалов, для МГУ количество преподавателей принималось равным 4 тысячам для первого (undergraduate) цикла, а количество студентов этого цикла принималось равным 40 тысячам, то есть бралось соотношение 10/1. Известно, что именно таков базовый⁸ норматив подушевого финансирования, с 1990-х годов установленный в России для финансирования системы высшего образования в целом. (В СССР этот норматив составлял 8/1 для очной формы обучения). Но для МГУ, финансируемого отдельной строкой, применяется иной подушевой норматив соотношения преподавателей и студентов: 4/1, и хотя реальное соотношение выше этого норматива, оно заметно ниже, чем 10/1. Во-первых, в МГУ в целом работает около 5 тысяч преподавателей и столько же научных сотрудников, большая часть которых на постоянной основе участвует в преподавании. Во-вторых, величина 40 тысяч включает в себя не только студентов «первого» цикла, к которому здесь относятся и дипломированные специалисты, в том числе обучающиеся более пяти лет, но и аспиранты, и слушатели самых разных категорий.

Можно надеяться, что недоразумение с фактическим значением этого показателя для МГУ в рамках рейтинга «Таймс» будет снято уже в 2008 г., но для системы российского образования в целом вопрос остается: практика показывает, что с соотношением 10/1 даже ведущие российские вузы обречены на пребывание в «замыкающих рядах» мировых рейтингов.

Хотелось бы подчеркнуть, что речь здесь идет не только и не столько о «необходимом количестве финансовых средств», сколько о натуральной пропорции. Образовательные услуги по сути имеют «субъект-субъектный» характер, особенно когда мы говорим о широко понимаемой «компетентностной парадигме» («зажечь факел») взамен узко понимаемой «знаниевой» («наполнить сосуд»). Только в знаниевом подкреплении компетенций возможно широкое замещение «лекторов-чтецов» на разнообразные технические средства представления информации, подлежащей освоению, и оценки его (освоения) результатов. Что же касается самих компетенций, то личностные качества образуются только в личностном общении. Можно с уверенностью сказать, что в данном случае количество общающихся «имеет значение». Кроме того, имеет значение и качество общающихся в процессе образования – как образующихся, так и тех, кто им так или иначе помогает (или, наоборот, мешает), предоставляя услуги и/или оказывая воздействия.

Готовы ли идеологи реформ образования увидеть собственный «провинциализм»?

Как уже отмечалось, термин «провинциализм» в настоящей работе заимствован из доклада «Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее?». В докладе этот термин трактуется как «незнакомство с мировым уровнем исследований по своей специальности». Здесь он будет употребляться и в этом, относительно узком смысле, и в более широком. А именно, под «провинциализмом» будет пониматься еще и неспособность самостоятельно смотреть на свою собственную жизнь, неумение видеть «своими глазами» ее проблемы, и вытекающая из этого несамоостоятельность, вторичность мышления, некритическое следование за «столичным» авторите-

том в применении терминов, методов решения. Как и в «узкой» трактовке, под «столицей» здесь понимается не Москва, а «мировой уровень».

Наряду с докладом «Образование и общество...» и в тесной связи с ним **далее** (или «ниже»? не знаю как лучше) будут рассмотрены некоторые сюжеты еще трех материалов: уже упоминавшейся статьи министра образования и науки России и его коллег, статьи ректора Академии народного хозяйства при Правительстве России (АНХ) В.А. Мау и его коллеги Т.Л. Клячко «Между деньгами и институтами», опубликованной в том же журнале через неделю⁹, и доклада коллектива экономистов «СИГМА» «Коалиции для будущего. Стратегии развития России»¹⁰.

Статья министра и его коллег начинается словами: «После нескольких лет дискуссий в среде ведущих российских экспертов достигнуто если не полное согласие, то по крайней мере существенное сближение позиций по ключевым вопросам модернизации высшей школы». Его поддерживают коллеги из АНХ: «позитивным результатом последних восьми лет стало формирование своего рода реформаторского консенсуса относительно необходимых высшему образованию институциональных изменений. Интенсивные дискуссии, начатые в конце 90-х годов, привели к выработке концепции модернизации образования, которая признается практически всеми сторонниками реформ». Казалось бы, полная ясность хотя бы среди «сторонников реформ». Однако несколько сдержаннее высказались авторы доклада «Образование и общество»: *Мы — наследники образовательной системы индустриальной эпохи и, не проведя ее трансформации для новой экономики и новых общественных процессов, обрекаем себя на цивилизационное отставание. Необходимым предварительным условием успешности такой трансформации выступает национальный консенсус в отношении миссии образования на актуальную перспективу. Такой консенсус может быть достигнут вокруг следующих важнейших для общества и государства задач: сохранение, развитие и консолидация российского народа; поддержание конкурентоспособности России в глобальном соревновании инновационных экономик».*

Попробуем для начала разобраться, в чем состоит консенсус у названных авторов или что-то похожее на него, а в чем – расхождения. В качестве «целевых ориентиров» в статье трех авторов на ближайшие 7-10 лет названы следующие: «во-первых, доля российских вузов на мировом рынке образования *должна* вырасти до 10%; во-вторых, годовой доход профессуры в ведущих университетах России *должен* стать сравним с доходами коллег в высокоразвитых государствах (средние доходы профессоров в Европе 60–80 тыс. долларов в год, в США — 80–120 тыс.); в-третьих, не менее 25% объема финансирования сферы высшего образования *должно* осуществляться со стороны реального сектора экономики; в-четвертых, доля НИР и НИОКР в структуре доходов ведущих университетов *должна* составить не менее 25%». Это - весь список «целевых ориентиров» на 2008-2016 гг. Степень реалистичности самой приоритетного – первого – целевого ориентира уже комментировалась. Возможно, что остальные ориентиры более реализуемы – они ведь касаются затрат, а не результатов. Вместе с тем четырежды повторенный глагол «должен» очень напоминает управленческий стиль вроде бы ушедшей эпохи планового хозяйства, особенно неуместный в адрес «реального сектора», который уже давно никому ничего не «должен», равно

как и «мировой рынок образования». Также спорна сугубо экономическая окраска каждого ориентира. Консенсус по этому перечню министра и ректора-экономиста по-своему логичен, но в какой мере он соответствует первой из двух важнейших задач национального консенсуса по версии доклада Общественной палаты («сохранение, развитие и консолидация российского народа»)? Представляется, что ни в какой, хотя эти ориентиры и имеют некоторое отношение ко второй, связанной с конкурентоспособностью, задаче. Но к ней мы обратимся позже, во второй части статьи.

Пока можно зафиксировать странную ситуацию: в качестве показателей «целей», причем сравнительно долгосрочных, «стратегических», авторами названы «средства», причем выделяемые не всем, а только «избранным». Практически все «ориентиры» имеют в виду только «ведущие вузы», большая часть которых расположена в столичных городах. Хотя в статье и говорится о 8-10 «новых научно-образовательных кластерах», создаваемых за счет «пересборки» того, что есть не только в столице, качественных изменений в пространственной структуре доступности образовательных услуг не предполагается. При этом практически вся доступность высшего образования «завязана» на ЕГЭ. В статье делается оговорка, что этот инструмент надо совершенствовать и развивать¹¹, но на существующей организационно-финансовой основе.

Этот сюжет (ЕГЭ) придется рассмотреть повнимательнее.

На мой взгляд, низкая трудоустраиваемость выпускников российских вузов по освоенной специальности, о которой часто пишут как о признаке неэффективности нашей высшей школы, связана прежде всего с тем, что отраслевые вузы, где они были расположены – в столице и иных немногих вузовских центрах – там и остались, при этом плановое распределение выпускников исчезло, впрочем, как и многие предприятия, куда они направлялись, в том числе и в той же столице. Поэтому повышение доступности столичных вузов через ЕГЭ – это, во-первых, именно понижение трудоустраиваемости по специальности и, во-вторых, удар по регионам, обрекание их на «самообеспечение» выпускниками далеко не ведущих вузов, на которые дополнительных денег, судя по всему, выделять не предусматривается. Деньги предполагается изыскивать на строительство новых, современных общежитий¹². Естественно - в «ведущих вузах» и, по существу, с только что описанным отрицательным воздействием на достижение «важнейшей цели»: «сохранение, развитие и консолидация российского народа». По этому пункту (по общежитиям, равно как и игнорированию указанного «внешнего эффекта») есть полный реформаторский консенсус. Но ведь это либо незтично – заявлять благую цель и предлагать действия, препятствующие ее достижению, либо управленчески непрофессионально – не понимать противоречивость заявленных целей, предлагаемых средств и вполне предсказуемых результатов!

Далее. Сама по себе идея разделения труда в сфере образовательных услуг – одни отвечают за возможности обучающихся осваивать новый материал, другие оценивают результаты этого освоения – массово-рыночна (а потому и индустриальна в технологическом отношении) по сути и ее применение в разумных пределах вряд ли может вызвать возражения. Но именно в разумных, когда цель предопределяет средство, а его грамотное применение, в свою очередь, ведет к результату, во-первых, соответствующему цели и, во-вторых, не имеющему отрицательных побочных

эффектов (либо дополненному мерами по нейтрализации таких эффектов). В мировой практике это разделение труда применяется давно и по крайней мере в трех разных целях¹³. Нашу попытку «экономно» использовать одно средство для достижения сразу многих целей (в данном случае убить одним выстрелом сразу даже не двух, а трех зайцев), как представляется, можно квалифицировать как проявление провинциализма и в широком, и в узком смысле. Ведь «мировой уровень» в данном конкретном случае совершенно доступен для ознакомления специалистам и в виде самых последних «исследований по специальности», и в виде их применения¹⁴.

На самом деле, в момент зарождения нашего ЕГЭ был еще один, четвертый «заяц», самый на тот момент главный: дифференцированный подушевой норматив бюджетного финансирования расходов на высшее образование (ГИФО), что сейчас тоже, наверное, можно квалифицировать как проявление «провинциализма». Стандартной мировой практикой является, наряду с безусловным финансированием **из бюджета расходов** на высшее образование, бюджетное же кредитование получения образования, точнее, приобретения образовательных услуг. И хотя эта норма есть в Законе «Об образовании», реформаторы ее «не видят», и вместо общепринятой в мировой практике поддержки студентов, стараются придумать способы поддержать за счет федерального бюджета риски частных структур, готовых на сугубо рыночных условиях кредитовать **обучающихся**¹⁵. Кроме того, опыт практического применения ЕГЭ в течение ряда лет подтвердил интуитивно ожидаемую обратную зависимость между количеством групп, между которыми должны быть распределены все оцениваемые, и точностью отнесения к одной из групп каждого конкретного человека. С высокой степенью надежности выявляются только заведомые двоечники и безоговорочные отличники. Поэтому ГИФО как цель ЕГЭ постепенно отошла на задний план, если не совсем исчезла.

По идее, исчезновение цели должно вести и к исчезновению средства ее достижения за ненужностью, либо, как минимум, – его реформированию под достижение иных целей (а лучше одной, точно определившись – какой именно). Этого, как известно, сделано не было. Возможно, автор связки «ГИФО – ЕГЭ» еще надеется ее реализовать. Во всяком случае, предложение о значительно более высоком (в разы!) подушевом нормативе финансирования отличившихся на ЕГЭ или предметных олимпиадах¹⁶ – это вариации на тему всё того же «ноу-хау». В мире, называемом цивилизованным, все достижения, которые абитуриент считает необходимым предъявить в дополнение к стандартным условиям, включаются им в «портфолио» и не формально-математически, а по существу учитываются теми, кто принимает решения «на входе» в вуз. Конечно, от ошибок (и/или подтасовок) при принятии и этих решений никто не застрахован, однако обычно первая же серьезная серия текущих внутривузовских экзаменов все ставит на свои места.

Еще один пункт консенсуса касается вопроса о реалистичности всеобщего высшего образования в нашей стране: оно или уже есть фактически, или вот-вот будет, хотя и недостаточно высокого качества¹⁷. Однако и заявленные «целевые ориентиры», замкнутые практически полностью на «ведущие» вузы, и предложения ускоренно строить при них общежития заставляют с некоторым недоверием относиться к искренности авторов этих текстов. Точнее, так: переход к двухуров-

невному высшему образованию видится ими по существу как всеобщий и общедоступный бакалавриат (либо полностью за счет государственного бюджета, либо с ограниченным использованием образовательного кредита), о качестве которого ничего не говорится, и гораздо менее доступная и весьма ограниченно локализованная высококачественная магистратура¹⁸. Против этого можно было бы не возражать, если бы авторы предложили ясные инструменты обеспечения потребностей многочисленных бюджетных организаций в кадрах магистерского уровня практически во всех местах проживания российского населения. Но этого нет ни в одном из рассматриваемых документов.

Причина этого, может быть, в том, что вводные учебники по экономике, применяемые во всем мире, явно или неявно исходят из предпосылки «точечного» характера экономики. Курсы «пространственной экономики» читаются позднее и часто только в рамках специализаций. Но в нашей-то «провинции» это надо постоянно иметь в виду. Представляется, что современные средства обеспечения образовательного процесса и в части «железа», и в части «софта» позволяют ставить задачу доступности качественных образовательных услуг, в том числе и высшего образования, непосредственно по месту жительства (или в любом ином месте) каждому, кто имеет желание их получать, и что только в этом случае можно надеяться на эффективность усилий государства по реализации прав граждан на образование.

Справедливости ради следует отметить, что одно упоминание этой проблемы есть в докладе «Образование и общество...», однако оно касается только удаленных сельских школ и по сути дела ограничено только констатацией проблемы без попыток предложить ее системное решение. Но его и не может быть при заявленном авторами понимании образовательного кредита как частного дела не самых сильных студентов и коммерческих банков.

В рамках проверки предполагаемых реформ на «провинциализм» хотелось бы обратить внимание еще на один интересный поворот мысли ректора АНХ и его коллеги, связанный с выбором модели всеобщего высшего образования. Во-первых, сначала они заявляют, что всеобщее высшее образование может быть только общим, а не профессиональным¹⁹, но в конце статьи смягчают позицию и утверждают, что «в бакалавриате предполагается наличие «широких» специальностей». Во-вторых, они однозначно высказываются за переход к англо-американской модели высшей школы, хотя качество аргументации весьма сомнительно²⁰. Непонятно и то, как они собираются совместить ее с «доминированием бюджетного финансирования» на уровне бакалавриата. Ведь отличительной чертой англо-американской традиции высшего образования является как раз платность всех или почти всех образовательных услуг. Причем рациональным основанием такой практики является профессиональный характер высшего образования на всех его уровнях, что видно и по документам Болонского процесса. На самом деле это вопрос вполне решаемый даже в рамках действующей российской конституции, о чем в 2005 г. в журнале писал, в частности Б.А. Сазонов²¹.

Следующий пункт консенсуса касается перехода от квалификационной к компетентностной парадигме. Здесь, действительно, есть довольно широкое взаимопонимание и согласие в рам-

ках академической общественности, составляющей актив учебно-методических объединений (УМО), о чем свидетельствует не только макет федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, который был утвержден Министерством образования и науки РФ в феврале 2007 г., но и реально закупленные проекты примерно половины стандартов, хотя до полного понимания и реального освоения этой парадигмы еще далеко. Именно поэтому можно начинать серьезный разговор о том, где мы находимся – сугубо на периферии мирового образовательного пространства (“в провинции”) или способны на нечто большее.

(окончание следует)

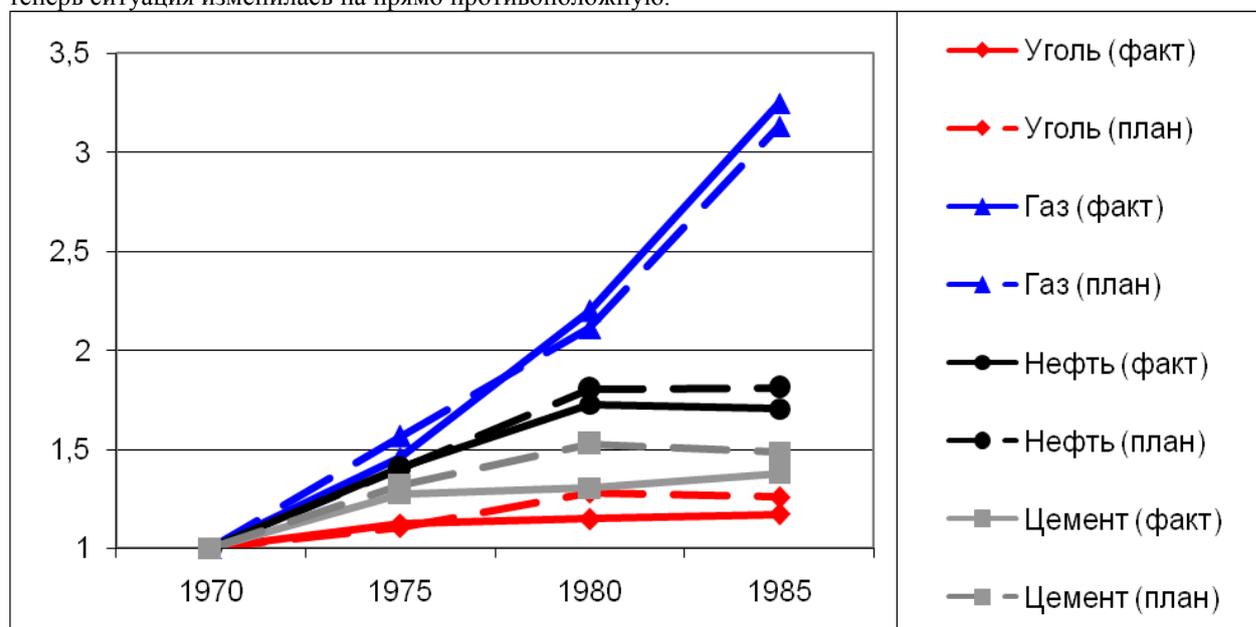
Примечания

¹ <http://www.topuniversities.com/worlduniversityrankings/>, см. также: Н. Демина «Образовательные гонки» <http://www.polit.ru/science/2007/12/18/ratings.html>. Он и иные известные рейтинги, в частности, «Шанхайский» ((Shanghai Jiao Tong University - ARWU-500) и Webometrics критически оцениваются в недавней статье ректора МГУ и его коллег «Как посчитать качество образования»// Эксперт. - 2008. - № 4.

² «Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее?» - М., 2007. - http://www.hse.ru/temp/2007/files/20071220_report.pdf.

³ «Как посчитать качество образования» http://www.expert.ru/printissues/expert/2008/04/kachestvo_obrazovanie

⁴ Весь период «застоя», начиная самое позднее с 1970 г., представлял собой время радикальной перестройки структуры, причем в плановом порядке, в сторону гипертрофированного развития топливно-энергетического комплекса, точнее, его газового компонента, ориентированного на поставки за рубеж (*рис.*). Можно сказать, что этот рисунок – отражение хода «голландской болезни» в нашей стране. В отличие от Нидерландов – первой страны, вставшей на капиталистический путь развития и сейчас успешно вылечившейся от болезни, названной ее именем, в России результатом стало «перемагничивание полюсов зависимости» в системе координат «верхи – низы». На протяжении многих веков «верхи» нуждались в «низах», а теперь ситуация изменилась на прямо противоположную.



(Рассчитано на основе опубликованных материалов XXIV – XXVI съездов КПСС и статистического сборника "Народное хозяйство СССР в 1985 г." - М., 1986.).

Переход от планового хозяйства к рыночной экономике способствует только консервации этой ситуации, о чем известно любому выпускнику экономического вуза и фактически блокирует переход к инновационной экономике без экстраординарных усилий государства и общества (на протяжении жизни как мини-

мум двух поколений, поскольку до 25 лет человек только «получает» образование и еще примерно столько же времени «отдает» в рамках системы связей, не базирующейся на чисто рыночной основе, в которую такие временные интервалы «не вписываются»).

Наделенность нашей страны богатым природно-ресурсным потенциалом при прочих равных условиях ориентирует на участие в системе международного разделения труда как экспортера различных природных ресурсов, в том числе, энергоресурсов. В свою очередь, распределение доходов от такого экспорта таково, что выигрывают обычно те, кто занят в экспортно ориентированных отраслях, а проигрывают те, кто занят в отраслях, продукция которых начинает интенсивно ввозиться в страну после открытия границ. Далее, активное расширение производства и экспорта в одних отраслях может привести к застою или даже падению производства в других. В отдельных случаях такое падение производства может быть разоряющим (превышать выгоды от расширения производства и роста в экспортных отраслях) и привести к деиндустриализации. Наконец, еще сорок лет назад, в 1966 г., Г. Хафбауер выдвинул гипотезу о том, что технологический прорыв, скорее всего, произойдет в странах с высоким уровнем заработной платы, поскольку высокие заработные платы создают стимулы для производителей и потребителей находить средства для экономии на труде. Нетрудно видеть, что последующее развитие подтвердило эту гипотезу

⁵ «В целом во многих бедных странах Африки, таких, как Лесото и Либерия, начальное образование стало сомнительным благом для подавляющего большинства учеников. Оно разожгло в них стремление к лучшему, однако они остались на обочине грустно смотреть на небольшую кучку высокообразованных и достигших процветания граждан. Разрыв между богатыми и бедными увеличивался по мере того, как росло число участников школьной системы. Класс зажиточных, имеющих работу граждан рос очень медленно по сравнению с толпами безработных и не имеющих надежды на трудоустройство людей, вынужденных оставить школу по тем или иным причинам... Возможно, как пишет Томас Фридман, мир и является плоским, но на самом деле его «плоскость» состоит из двух слоев. Верхний слой – результат глобализации богатства, когда деньги свободно перемещаются между странами, корпорациями. Второй слой – результат глобализации бедности, когда происходит массовая миграция бедняков, безнадежно пытающихся найти работу.

Более того, даже те, кому удалось окончить среднюю школу или университет, не располагали навыками, позволяющими добиться чего-нибудь, кроме места клерка в правительственном офисе. Система, унаследованная недавно обретшими независимость странами Африки от колониальных режимов, была рассчитана на формирование низшего класса. Детей убеждали ходить в школу, однако никак не планировалось, что все они найдут гражданскую работу. Учебный план был разработан так, чтобы подготовить учеников к работе в офисах, исходя из квалификационных требований к британским или французским младшим гражданским служащим» (Д. Гей. Анализ книги Джеффри Д. Сакса «Конец бедности» и Цели тысячелетия в области развития // Высшее образование в Европе. - 2005. - №3-4 (Jeffrey D. Sachs. The End of Poverty: Economic Possibilities for Our Time. - New York, 2005).

⁶ А Волков, Д. Ливанов, А. Фурсенко «Высшее образование: повестка 2008–2016» // Эксперт. – 2007. - №32(573).

⁷ Как раз в последние годы продукция Майкрософт все активнее вытесняется иной, с открытым кодом, которую может неограниченно совершенствовать любой потребитель, внося вклад в расширение и развитие общедоступного программного обеспечения.

⁸ На него «навешиваются» нормативы учебно-вспомогательного и административно-управленческого персонала (УВП и АУП). Тем самым «души» обучающихся и тех, кто обслуживает этот процесс, связаны именно подушевыми нормативами

⁹ Эксперт. - №33(574), 10 сентября 2007. - http://www.expert.ru/printissues/expert/2007/33/finansirovanie_vuzov/

¹⁰ <http://www.sigma-econ.ru/>. Большинство авторов этого коллектива так или иначе представляют субкультуру экономико-математической школы (ЭМШ) Экономического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова, отмечающей в 2008 г. 40-летие своего существования.

¹¹ «Перспектива ЕГЭ связана с поэтапным переходом от оценки предметных знаний к оценке компетентностей. В перспективе потребуются создание системы оценки образования, полученного в бакалавриате (ЕГЭ-2), для пропуски к следующим уровням образования — магистратуре и аспирантуре».

¹² «Россия сегодня располагает достаточными ресурсами, чтобы начать реализацию комплекса мер, направленных на обеспечение доступности качественного профессионального образования для учащихся из малоимущих семей. В число таких мер входит: строительство новых и благоустройство действующих общежитий; восстановление при техникумах и вузах бесплатных для обучающихся подготовительных отделений, при этом в условиях перехода к уровневому высшему образованию создание таких отделений станет актуальным для поступления в магистратуру; финансирование социальных стипендий в размере прожиточного минимума, что резко повысило бы шансы выходцев из незащищенных групп населения сосредоточиться на учебе и успешно окончить учебный курс». («Образование и общество...», с. 60).

¹³ «Обсуждая... ЕГЭ по существу как инструмент, могу сказать, что у меня к нему достаточно много претензий. Первая. Во всем мире существует так называемые прогностические тесты, или как их иногда назы-

вают тесты способностей. Эти тесты применяются при отборе. Кроме того, существуют тесты достижений, которые фиксируют то, что ученик выучил и чего он не выучил. В России же ЕГЭ соединяет в себе две эти функции, т.е., с одной стороны, в ходе него проверяются знания, определяются итоговые оценки в аттестате по окончании школы, а с другой стороны – на основании этого теста принимается решение о зачислении абитуриента в вуз. Теория и практика говорит, что сделать это хорошо – невозможно. *Но мы то, как всегда, идем своим путем* (курсив мой, – Л.Г.).

Более того, на сегодняшний день ЕГЭ стал выполнять и третью функцию. По уровню сдачи ЕГЭ определяется качество учебных заведений и даже работы целых регионов. Единый экзамен становится одним из существенных показателей для контроля качества образования. В отсутствие других индикаторов применяется именно этот. Если мы возьмем, например, США, а точнее некоторые из его штатов, то там существует три типа тестирования... Одно тестирование, которое определяет уровень достижений – тесты одного вида, одной формы, одного способа задания. Их сдают все школьники. Эти тесты разрабатываются в каждом штате свои, потому что трудно представить, что по одним и тем же тестам нужно оценивать учеников в Якутии и Сочи. Они живут в разной среде, у них разный лексикон...

Далее, в США существуют национальные тесты, которые сдают учащиеся выборочно и анонимно. Они определяют качество работы системы образования того или иного штата. И существует прогностический тест, который сдает тот, кто хочет в дальнейшем продолжить свое образование. И это три разных теста. (Интервью с новым ректором Шанинки А. Каспржаком, <http://www.polit.ru/science/2007/10/23/shaninka.html>).

¹⁴ Напомню читателям, что прогностический тест, который сдает тот, кто хочет в дальнейшем продолжить свое образование, в США организован так, чтобы высшее образование в американских вузах было доступно не только гражданам этой страны, но и всем желающим, не покидая места своего проживания. (См., например, Гребнев Л.С., Попов В.П. Об организации высшего образования в США. Высшее образование в России, 2004, № 11).

¹⁵ По этому вопросу – полный консенсус: «... вполне реальна ситуация, когда вуз наберет студентов, не получивших доступа к бюджетным средствам из-за низкого балла ЕГЭ. Для таких студентов должны быть доступны образовательные кредиты». («Высшее образование...») «Кредиты на получение высшего образования уже выдаются рядом коммерческих банков, однако спрос на них невелик из-за высокой процентной ставки и требований по залогу имущества. Широкое развитие образовательного кредита достижимо лишь при участии государства. Государственная поддержка позволит сделать кредиты существенно более доступными для студентов». («Образование и общество...», с. 60).

¹⁶ «...целесообразно поощрять те высшие учебные заведения, которые привлекают сильных абитуриентов. Те абитуриенты, которые показали высокие результаты по ЕГЭ (больше 85 баллов) или стали победителями федеральных или региональных предметных олимпиад, должны получать государственные гранты на образование, в 2—3 раза большие, чем остальные». («Образование и общество...», с. 68). Попутно можно отметить, что авторитет таких олимпиад как средства определения лучших во многом основан на исходном бескорыстии всех их участников - и организаторов, и школьников.

«Навешивание» на них внешней и к тому же сильно материально нагруженной функции неизбежно приведет к деформации самих олимпиад, что отмечают сами их организаторы: *«Сейчас решено, что победителей региональных олимпиад без экзаменов - по профильным предметам - принимают в вузы. Это неизбежно приведет к новому витку коррупции. Как сохранить чистоту олимпиад?»* - В этом есть доля истины. Олимпиада существует до тех пор, пока она не приносит очевидной выгоды вроде поступления в вуз без экзамена. Например, в настоящее время ведущие экономические вузы страны стремятся зачислить к себе победителей региональных олимпиад по математике (не по экономике или другому предмету). Именно потому, что до сих пор математические олимпиады сохраняют свою некоррупционность. Но в случае слияния обычных олимпиад с вузовскими могут погибнуть и математические. - *Какой же выход?* - Полная привязка олимпиадного движения к поступлению в вуз приведет еще и к тому, что у нас пропадут олимпиады для учащихся невыпускных классов (зачем девятиклассники нужны ректорам?). А российское олимпиадное движение как раз и отличается тем, что мы выявляем талантливых детей на раннем этапе и "сопровождаем" их...» (Руководитель национальной сборной по математике Назар Агаханов, см. http://fund.potantin.ru/publish/nac_cborn.htm).

¹⁷ «Что касается известной позиции об «излишнем» уровне образования российского населения, то следует помнить, что целый ряд стран уже поставил задачу всеобщего высшего образования. Фактически высшее образование реально стало условием обязательной социализации в «городской» экономике. Поэтому следует не сокращать число студенческих мест, не ограничивать доступ к высшему образованию, а наоборот — сделать его полностью доступным для каждого желающего». («Образование и общество...», с. 38); «Растет массовость образования, и это дает основания говорить о переходе к всеобщему высшему образованию в экономически развитых странах. Численность студентов в нашей стране самая высокая в мире: в 2005 году на каждые 10 тысяч жителей России приходилось 495 студентов, в США — 445, в Германии — 240, Великобритании — 276, Японии — 233.» («Высшее образование...»); «Задача обеспечения доступности высшего образования в настоящее время решена: практически каждый выпускник общеобразовательной школы по-

стует в вуз. Более того, прием в вузы уже несколько лет значительно превышает выпуск из общеобразовательных школ... В настоящее время в России насчитывается более 7,3 млн студентов (в 1992 году их было 2,7 млн). Фактически произошел переход к всеобщему высшему образованию» («Между деньгами и институтами»).

¹⁸ «обеспечить расширенный прием в магистратуру этих вузов лучших выпускников российских и зарубежных вузов (120—150% от приема в бакалавриат)» (Образование и общество..., с.65).

¹⁹ «...такое образование не может быть профессиональным, оно может быть только общим — общим высшим образованием». На самом деле это крайне сомнительное утверждение. Скорее, погружение в конкретную сложную профессию, начиная с ее фундаментальных теоретических основ, и дает развитие общих интеллектуальных компетенций, переносимых затем в любые другие виды деятельности. Вообще любой элемент общего образования, начиная с умения читать и писать, появляется сначала как форма профессионального образования, средство обеспечивать существование носителя этого образования. К теме общего высшего образования мы вернемся в следующей части, когда речь пойдет о применении компетентностной парадигмы.

²⁰ «...если в отношении здравоохранения в мире нет очевидно успешной модели, которая могла бы стать **примером для подражания**, то в образовании о наличии **явно конкурентоспособной** модели говорить можно. Существует достаточно объективный критерий оценки конкурентоспособности высшего образования: интернациональный спрос на университеты в той или иной стране, то есть число иностранных студентов, обучающихся в национальных университетах. По этому критерию сегодня доминирует **англо-американская модель**, на которую приходится порядка 40% международного потока студентов (курсив мой, — Л.Г.)» («Между деньгами и институтами»). «Подражание» — это фирменный знак «провинциализма» в широком смысле. Но дело даже не только и не столько в термине, который применили сами авторы, вольно или невольно «подставившись» под критику на этот счет. Образование вообще, особенно «общее», а не «профессиональное», это неотъемлемая часть каждой конкретной культуры. Формула «делай как я» (что и представляет собой суть подражания) при этом широко используется для передачи культурного наследия от одних поколений людей к другим. При этом в каждой жизнеспособной культуре есть свои защитные (иммунные) механизмы, отторгающие «примеры для подражания» извне. Это во-первых.

Во-вторых, известно, что нет никакой определенной «англо-американской модели», которую и в самом деле можно было бы хотя бы теоретически рассматривать как пример для подражания. Вот что, например, **отмечает** Я. Беккер (Болонский процесс в ФРГ: между стандартизацией и разнообразием): «Эта позиция опирается на расхожее заблуждение, согласно которому в англоязычных странах существует единая — по форме и, отчасти, по содержанию — модель высшего образования, которая в последние годы активно распространяется по миру. К популярности этого представления в ФРГ некоторым образом причастна германская Конференция ректоров высшей школы (КРВШ). В период, когда схема реформы еще только определялась, КРВШ выпустила документ “Привлекательность как следствие международной сопоставимости”. Американское высшее образование в нем описывалось как эталон, к которому Германии следует приспособливаться, как к некоей цельной системе... Так или иначе, в последние годы страх перед “американизацией” германской высшей школы стал рассеиваться. Отчасти, благодаря серии научных работ, в которых германская модель высшего образования детально сопоставляется с американской. Но главным образом, по мере накопления практического опыта... Наибольший резонанс получила статья в издании “Frankfurter Allgemeine Zeitung”, где приводились данные опроса шестидесяти американских и канадских университетов. Из опроса следовало, что респонденты германскую степень бакалавра по большей части не признают. Информация сопровождалась примечанием: “По данным независимого исследования, даже в таких странах, как США, Англия, Австралия и Канада бакалавриаты заметно различаются между собой, несмотря на господство англосаксонской традиции в высшем образовании”» (Высшее образование: вызовы Болонского процесса и ВТО — М., 2007. - С. 392-393).

В-третьих, доля иностранных студентов зависит от очень многих факторов, часть которых так или иначе рассматривалась в данной работе, а потому вряд ли можно считать этот показатель «достаточно объективным критерием оценки конкурентоспособности».

Наконец, «40% международного потока студентов» — это даже не половина. Можно сказать, что большая часть иностранных студентов предпочитает не получать высшее образование в рамках англо-американской традиции несмотря на абсолютное доминирование соответствующих вузов в мировых рейтингах.

²¹ **Б.А. Сазонов...** **Борис Михайлович**, здесь можно дать ссылку не только на статью Сазонова, но и на мою статью из 1 номера за 2008 год, в которой развивается его идея