

М.Г. Лазар

**РЕФОРМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ —
ИТОГИ И ПОСЛЕДСТВИЯ ГЛАЗАМИ СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

M.G. Lazar

**REFORM OF HIGHER EDUCATION IN RUSSIA:
RESULTS AND CONSEQUENCES THROUGH THE EYES
OF SOCIOLOGY OF EDUCATION**

Статья анализирует осуществленную в России реформу высшего образования в рамках Болонского Соглашения, ее состояние и последствия, процесс перехода к двухуровневому образованию в университетах, процесс их сокращения, укрупнения и перехода к новому типу управления. Исследуются отличия высшего образования России от европейского и американского, суть компетентностного подхода в подготовке специалистов, его пригодность для российской реальности. Анализируются положительные и негативные последствия реформы.

Ключевые слова: реформа высшего образования, Болонский процесс, компетенции, кредитная система, проект «5-100-20», мобильность студентов, наукометрические оценки, последствия реформы.

The article analyses carried out in Russia the reform of higher education in the framework of the Bologna Agreement, her condition and consequences, the process of transition to education with two levels in universities, the process of reduction, consolidation and transition to a new management style. We investigate the differences of higher education of Russia from European and American education, the essence to competential approach in training, its suitability for the Russian reality. Analyzes positive and negative effects of the reform.

Keywords: Higher education reform, Bologna process, the competence, the credit system, the project "5-100-20", the mobility of students, the scientometric evaluation, the effects of the reforms.

Введение

В системе высшего образования России, в которой учились в конце 1980-х гг. 2,6 млн студентов в 457 государственных вузах, после распада СССР начался противоречивый процесс, в котором сочетаются две противоположные тенденции. Одна проявилась в том, что в 90-х годах количество университетов сильно выросло в результате массового превращения институтов и даже техникумов в университеты и академии, так что в начале 2000-х гг. насчитывалось уже 593 государственных и 487 негосударственных вузов и около 7 млн студентов [1]. Другая тенденция стала проявляться с 2003 г., после формального присоединения России к Болонскому процессу, когда начался обратный процесс — резкого сокращения количества государственных и негосударственных вузов и их филиалов путем закрытия или объединения (укрупнения), особенно на

региональном уровне, с целью создания крупных научно-образовательных центров, насчитывающих 10–15 тыс. и более студентов. Объявленная задача реформы — доведение общего количества вузов по всей России до 50 исследовательских ведущих университетов и до 150–200 — остальных типов вузов, при сокращении числа специальностей по стране с 670 до 50, — процесс, который еще продолжается. Согласно концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг., число вузов сократится на 40 %, а их филиалов — на 80 %. При этом реформа высшего образования протекает на фоне ежегодного сокращения бюджетного финансирования науки и образования в масштабах страны, в условиях смены типа общественного строя, перехода экономики от так называемого планового хозяйствования к «рыночным» отношениям.

В связи с этим в России многие люди задаются вопросом: в чем смысл создания стольких университетов? Ведь в России университеты никогда не были решающим источником научно-технического прогресса, а наукой — фундаментальной и прикладной — занималась Академия наук и отраслевые академии и НИИ. Возможно, так воплотились либеральные идеи свободы, мечты начала 90-х гг. прошлого века. Конечно, Россия переживает сложный период трансформации всего общества, поэтому были необходимы структурные изменения и в системе среднего и высшего образования. Работая на перспективу, любая власть стремится, в принципе, учитывать свой и чужой опыт прошлого. Но этот опыт, как показывает практика вхождения России в Болонский процесс, может оказывать и медвежью услугу.

На начало 90-х гг. страна имела развитую индустриальную базу, образованное население, квалифицированные научно-технические кадры, — интеллектуальный потенциал, достаточный для успешного развития. Успех дела обеспечили бы экономическая востребованность новых технологий, научных разработок, инвестиции со стороны государства и крупного бизнеса, то есть нормально функционирующие экономические механизмы, реальная конкурентная среда, наличие правового поля и достойное вознаграждение труда создателей инновационного продукта. Но, как часто в России бывало, все вышло наоборот. Вместо развития и обновления производства появились «экономика спада», системный кризис; вместо научно-технического прогресса — развал отраслевой и фундаментальной науки, резкое сокращение их финансирования, «утечка мозгов» на Запад; вместо цивилизованного рынка — криминальная экономика и передел государственной собственности в пользу бывшей элиты; вместо востребованности инноваций — полное равнодушие к ним новых собственников, переход к сырьевому варианту развития страны и перевод капиталов в зарубежные оффшоры. Западный опыт построения развитого капитализма не был творчески применен к российским условиям, а произошло его карикатурное копирование.

«Круглый стол» европейских промышленников, объединяющий 47 крупнейших европейских корпораций, разработал международный проект «Глобальное образование» и представили ЮНЕСКО как модель для всего мира. Поскольку в России основные направления внутренней политики определяются сейчас представителями российского филиала транснационального крупного бизнеса, они навязывали эту модель и России. Лейтмотив этого проекта — превращение образования в высокорентабельную сферу бизнеса, где вместо знаний утверждаются компетенции и навыки, где планируется отмена бюджетного системного финансирования высшего и среднего

образования. В России — это Форсайт-проект «Образование-2030», разработанный сколковскими управленцами от науки и образования, конечная цель которого — ликвидация к 2030 г. национальных традиционных моделей образовательных систем и переход на глобальные образовательные платформы. Ближайшая цель, частично уже осуществленная, — уход государства из сферы образования, за исключением административных функций, военного образования, и приход в него «инновационного бизнеса». Средством осуществления этих целей является реформа высшего образования в духе Болонской декларации 1999 г.

Задачей данной статьи является анализ достигнутых результатов в процессе реформирования вузов России после подписания Болонских соглашений и их уродливого воплощения, анализ перспектив развития высшего образования с учетом реалий 2016 г., оценка целей реформы с позиций государственной безопасности и реальных потребностей страны в специалистах высокой квалификации.

Задачи реформы высшего образования и их реализация

Хотя Россия формально присоединилась к Болонской декларации в 2003 г., реально она лишь 15 февраля 2005 г. показала свою готовность начать реформу, когда приказом Минобрнауки был утвержден соответствующий «План мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования РФ на 2005–2010 годы». Наиболее радикальным моментом реформы стало разделение университетов РФ на несколько групп. Первые три группы состоят из сорока университетов-лидеров: а) два элитных университета с особым статусом — МГУ и СПбГУ; б) девять федеральных университетов, представляющих федеральные округа РФ; в) 29 национальных исследовательских университетов (НИУ), статус которым присваивается на 10 лет. «Цели, поставленные перед ведущими университетами (элитными, федеральными, НИУ), значимы: повышение качества научных исследований, реформы системы управления, налаживание взаимосвязей между наукой и бизнесом, повышение качества образовательных услуг и, наконец, интернационализация» [3, с. 11]. В будущем в высшую лигу НИУ могут войти 40–50 университетов, которые будут поставлять кадры в другие 150–200 вузов России. А в 2007 г. Госдума РФ утвердила законопроект правительства о введении в России двухуровневой системы (с 1 сентября 2009 г.) по новым стандартам и программам обучения (так называемые стандарты третьего поколения). Как видим, с опозданием на 5 лет несмотря на существенные различия российского среднего и высшего образования от стран Европы чиновники от науки решили догнать Европу, в которой в 80–90 гг. XX в. стал популярным новый государственный менеджмент (New Public Management).

С точки зрения этой концепции, высшее образование является управляемой системой, в которой рыночные силы взаимодействуют между собой под внешним контролем государства и институциональных менеджеров [17, с. 270]. В Европе университеты давно подвергались критике за чрезмерную свободу действий и отсутствие связи с рынком труда, поэтому там наблюдается переход от традиционной гумбольдтской модели исследовательского университета, возникшей в начале XIX в., к так называемой модели *университета третьего поколения*. В результате там возникло понятие

предпринимательского университета как бизнес-модели. Деятельность университетов (наподобие организаций в сфере бизнеса) должна быть прозрачной и оцениваться с помощью четких индикаторов и параметров, отражающих успехи в производстве и накоплении финансовых ресурсов, объем привлеченных средств из фондов, из сферы бизнеса, объем человеческого капитала (количество преподавателей с научными степенями, количество студентов), уровень репутационного капитала (престиж, статус) [5, с. 107–109]. Здесь легко узнать некоторые критерии оценки «эффективности университетов» в России, разработанные чиновниками от высшего образования. Существует масса мнений против отношения к университетам как к бизнес-акторам, а к студентам — как к клиентам, получающим услуги, но применение этой модели становится все более распространенной в Европе и, к сожалению, в России, в которой, увы, нет рыночных отношений европейского типа, а крупный бизнес работает часто вне правового поля. Зато рейтинги университетов, как будет показано ниже, становятся одним из важнейших критериев эффективности новой бизнес-модели обучения.

Однако прежде чем кратко проанализировать достижения этого процесса в России, отметим, что *смысл Болонского процесса для вузов Европы состоял в подготовке специалистов, которые были бы конкурентоспособными на американском рынке труда*, следовательно, на деле для России речь идет не столько о вхождении в Европу, сколько о подготовке специалистов, способных, как и европейцы, конкурировать с американскими выпускниками. Этот аспект часто затушевывается при анализе Болонского процесса. Реалии 2016 г. показывают, однако, что Россию не только не ждут или приглашают в Евросоюз, а скорее наоборот, всеми способами отторгают от себя, ограничивая возможности ее развития и модернизации. Тогда возникает вопрос: во имя чего были разрушены традиции и вся система отечественного высшего образования?

В статье 2009 г. в данном журнале мы отмечали, что шансы качественной реализации требований Болонской декларации в России за указанный срок маловероятны в силу ряда причин [7]. Во-первых, несмотря на то что в Европе существуют множество схожих элементов в системе среднего образования, длящегося там 12 или 13 лет, в системе подготовки специалистов высшей квалификации там тоже возникли проблемы, которые и породили Болонскую декларацию 1999 г. Одиннадцатилетнее среднее образование России, отличающееся от европейского, имеет также ряд особенностей, которые еще больше затрудняют указанный процесс перехода к двухступенчатому высшему образованию. Кроме того, у нас многими чиновниками от образования и самими преподавателями вузов реформа до сих пор понимается упрощенно, как переход к двухуровневой системе «бакалавриат + магистратура» и как совмещение, сближение университетских программ. Кроме двух уровней есть высший, третий уровень — докторантура. Пока же мы имеем и бакалавров, и специалистов с магистрами, и кандидатов, и докторов наук, и полученные в зарубежных университетах степени PhD. Но это лишь внешняя сторона процесса.

На деле *в Европе существует принципиально иная система оценки полученного образования* — *кредитная*: от затратных временных единиц измерения Европа перешла к условным единицам, «кредитам», в которых объем образования на первых двух уровнях образования оценивается по иной методологии, чем в России. Каждый год там «весит» 60 кредитных единиц, поэтому первому диплому (бакалавра) соответствует

180 «кредитов», а второму (магистра) — еще 120. За каждой такой единицей стоит определенное количество освоенных понятий, связей между понятиями, наработанные навыки [2, с. 102]. Каждая дисциплина «весит» 4–6 кредитных единиц, две трети зачетных кредитов составляют обязательные дисциплины, остальные — дисциплины по выбору. Добавим, бакалавриат у нас предполагает 4 года обучения, что уже порождает отличия.

Другая группа сомнений связана с различиями в идеологии высшего образования России и Европы: в европейских странах стандарты и оценки образования основаны на компетентностном подходе к процессу образования, в то время как традиции российских вузов основаны на оценке знаний, достижений в обучении. Компетентность в документах ЕС определялась как природенная склонность (одаренность), способность (как свойство личности) и как умение, навыки, подход, который предполагает постоянный учет изменяющихся потребностей общества и работодателей [14, с. 138–139]. Речь идет, по мнению цитированного автора, о некоем образце, эталоне, о модели готового «продукта» образовательного процесса, которого ждет общество, об идеале выпускника и в меньшей степени о его профессиональных знаниях. «Можно сказать, компетенции в документах Европейского Союза отражают кодекс идеального служащего, разработанный и утвержденный сообществом работодателей» [там же, с. 139], или, как сказал руководитель программы «Молодые профессионалы» Агентства стратегических инициатив Д. Песков, «человек одной кнопки». Этот новый продукт образования — не личность, способная рассуждать, думать, принимать самостоятельные решения, а робот. Сегодня бизнесу нужен тот, кто обладает только определенными компетенциями и навыками, необходимыми работодателю. Реформа ориентирует студента и преподавателя не на обучение мышлению, а заменена обучением навыкам. Результатом образовательного процесса станет, поэтому, не творческая личность, генератор идей, творец, а исполнитель, потребитель идей. А ведь образование — это сфера, в которой личность воздействует на личность. В системе высшего образования сейчас возможна дрессировка, даже обучение, но не образование. Реформа существенно уменьшает объем фундаментальных знаний, даваемых вузами России до реформы, в угоду узкопрофессиональных умений, знаний частичного характера.

Навязанная России европейская идеология компетенций является, как будет показано ниже, идеологией прибыли, идеологией конкуренции университетов на уровне оказания платных образовательных услуг ради максимальной прибыли образовательного учреждения при подготовке специалистов для рынка труда. Новые федеральные стандарты высшего образования заменили понятия «образование» и «воспитание» понятием «компетенции», которые разрушили общее образовательное пространство. Согласно принятым новым российским стандартам («третьего» и «третьего с половиной поколения») компетенция на уровне учебного процесса осталась инструментом обучения, но не стала инструментом воспитания личности.

В планах факультетов и кафедр вузов России компетенции планируются как динамичная комбинация знаний, понимания, навыков и способностей. Но в нашей стране эти компетенции постоянно видоизменяются, их перечень подвергается новой идентификации, а в ближайшее время предполагается переход к так называемым три с половиной стандартам. Они обрисовывают некий идеал выпускника, эталон готового продукта. Реформе пока не видно конца, что приводит к деградации российского образования,

росту недовольства преподавательского корпуса вузов из-за постоянно растущего «бумажного оборота» в его работе. Как подсчитал ректор одного российского вуза, число документов, «бумаг» возросло по сравнению с концом 80-х гг. в 22 раза [12, с. 92].

В российских вузах за последние 8–10 лет резко сокращено количество лекционных занятий в пользу семинарских, практических, в программах кафедр сильно возрос объем самостоятельной работы студента, которая часто оказывается фикцией в силу низкой оснащенности вузов литературой и компьютерами. В такой ситуации конспекты чего будет проверять преподаватель на зачетах или экзаменах?

Сомнение в успешном выполнении Россией всех пунктов Болонской декларации вызывает и отсутствие в стране рынка интеллектуального труда, осуществляющего контроль качества образования, профессионального уровня выпущенных специалистов с высшим образованием. Несмотря на отдельные попытки мониторинга вузами устройства своих выпускников, учета потребностей рынка труда, несмотря на придуманные чиновниками от образования мудреные методики переаттестации, лицензирования и аккредитации вузов, пока *в России отсутствует реальный общественный институт контроля над качеством образования*. В Европе и Америке он включает представителей науки, образовательных структур и работодателей в данной отрасли. Речь идет, как читатель догадывается, не о российском чиновничьем Обрнадзоре от министерства образования и науки, проверяющем «по бумагам» состояние образования в вузах страны и дающего им аккредитацию.

По мнению ряда авторов, основным направлением реформирования стало изменение организационно-экономического механизма: преобразуется институциональная природа, статус образовательного учреждения, принципы финансирования, меняется взаимодействие «государство — администрация вузов» и трудовые отношения. До вузов дотянулся неофордизм, основанный на бюрократических технологиях и «выжимание пота». Производство «образовательных услуг» стандартизируется, превращается в поточное производство» [6, с. 122]. В результате активного внедрения «нового государственного управления» усилиями Минобрнауки РФ, «место вуза как “творческой иерархической организации”, как сообщества преподавателей... выбирающих и контролирующей деятельность администрации, занимает место вуз как клиентоориентированная организация, производящая образовательные услуги и нанимающая преподавателей на рынке труда» [там же, с. 123]. Это новое положение руководства вузов как менеджеров, а преподавателей как наемных работников стало оформляться при переходе к новой системе оплаты труда и контрактной системе принятия на работу.

В начале реформы российские власти от образования декларировали вхождение в Болонский процесс как *взаимовыгодный способ* формирования единого европейского рынка высококвалифицированного труда и высшего образования. Но до сих пор обильного потока европейских инвестиций в российское образование и науку не наблюдается, как не видно и ожидаемого роста взаимного финансирования множества совместных образовательных проектов университетов Европы и России. Отдельные примеры нескольких успешных в этом плане университетов в разных регионах страны не меняют общую ситуацию. Зато, как свидетельствуют опросы выпускников российских вузов, значительное их количество планирует эмигрировать в Европу, США

и другие страны. Нам процесс реформирования высшего образования России представляется «игрой в одни ворота», продуманным способом бесплатной подготовки Россией квалифицированных кадров для Европы и США.

В планах реформы предполагалось также, что введение европейской кредитной системы должна способствовать *росту академической мобильности студентов*, включая кратковременное обучение в других университетах, внутри страны и за рубежом. На деле мобильность как внутри страны, так и за рубежом реализуется, но незначительно, чему препятствуют несколько обстоятельств.

Советский диплом о высшем образовании содержал вкладыш с информацией о пройденных по единым для всей страны программам предметам и полученных оценках, к которой в 90-е гг. добавилась информация об общей трудоемкости каждой дисциплины в академических часах. В Европе, как было отмечено, от затратных единиц измерения, основанных на временных интервалах, перешли к условным единицам, названным «кредитами». Возросшая свобода университетов при формировании собственных образовательных программ обучения (что является одним из коренных отличий стандартов третьего поколения от предыдущих) привела к тому, что при переводе студента в другой вуз ему придется дополнительно сдавать множество предметов, которые он не изучал в предыдущем вузе. А если студент уезжает на стажировку в зарубежный университет, то прослушанные им там курсы также плохо согласуются с образовательной программой своего университета. «Таким образом, формально декларируя возможность и необходимость академической мобильности, российское образование не предоставляет соответствующей технологии» [11, с. 115], тем самым реформа не способствует росту мобильности. Выходит, что повышение степени свободы вузов в формировании основных образовательных программ увеличивает количество несхожих и трудно совместимых образовательных программ в разных вузах, близких по направленности. При этом некоторые вузы получили возможность иметь собственные образовательные программы, а это не только разница в учебных планах, но и расхождение в компетенциях. Теоретически это неплохо, но на практике такая несходность в программах снижает возможность перевода студента из одного вуза в другой, то есть усложняет мобильность студентов. А рост мобильности студентов и преподавателей вузов декларировался одним из базовых положений Болонского процесса.

Последствия реформы высшего образования

Вузовская реформа в России предполагает, что останутся только те университеты, которые встраиваются в систему «глобального образования». С 2013 г. уже действует проект «5-100-20», включающий уже 21 российский вуз, по которому к 2020 г. пять российских университетов и институтов должны войти в сотню лучших мировых вузов по неким мировым критериям. Это ключевые стратегические высшие учебные заведения, которые ковали кадры в прошлом для советского ВПК. Данный проект управляется Советом по повышению конкурентоспособности — международным совещательным органом, куда входят 6 человек от России и 7 иностранцев. Среди российских — Герман Греф, бывший министр финансов РФ, председатель Центробанка РФ, и Дмитрий Ливанов, министр образования и науки РФ.

По условиям участия в проекте «5-100-20» необходима фундаментальная трансформация системы образования России в соответствии с международными стандартами Глобальной образовательной платформы, согласно которым в данном университете должен быть определенный процент иностранных специалистов, преподавателей и студентов, треть программ должна быть на иностранном языке, аспиранты должны публиковать свои работы на английском языке в международных журналах. Все эти изменения должны происходить в учебных заведениях, где проводятся секретные работы в интересах обороноспособности страны. Типичный пример — Сколковский центр, где все открыто и прозрачно уходит за рубеж. Не подрывают ли все эти изменения национальный суверенитет и безопасность страны?

Без каких-либо общественных дискуссий о путях и формах реформирования высшего образования власти РФ реализуют широкомасштабные мероприятия по установлению менеджериальной модели образования и академического контракта, основанного на внешнем оценивании преподавателей. Этот «эффективный контракт» не является результатом переговоров вуза и преподавателя, а устанавливается административно-бюрократическими процедурами. «Происходит свертывание академических свобод и увеличивается роль менеджмента вузов, который выводится из-под контроля профессионального сообщества» [6, с. 124].

Идея фикс современных реформаторов образования и науки — перенести центр научно-технического прогресса в России из Академии наук в университеты, как это происходит в США. Но там эта традиция складывалась в течение полутора столетий, в условиях реального, классического капитализма, в то время как в России начиная со времен Петра Великого складывалась иная традиция. В университетах на первое место ставилась подготовка специалистов, осуществляемая учеными, которые параллельно занимались и наукой, а главным координатором и организатором научных исследований являлась Академия наук с момента ее образования, причем и то и другое финансировалось преимущественно из бюджета государства. Это выводит нас на рассмотрение еще одного аспекта реформы в духе указанного проекта «5-100-20»: он касается *измерения достижений вузовских ученых-преподавателей* в области науки.

За последние десять лет наиболее обсуждаемым и применяемым в мире наукометрическим индикатором во всех отраслях науки стал предложенный в 2005 г. американским физиком Хорхе Хиршем и получившим название «индекс Хирша», или h-index, который затмил практически всех остальных. Его удобство заключается в том, что он всегда положительное число, которое не может превышать общее количество опубликованных ученым работ. Проблема в том, что он так же искажает реальную картину статуса ученого и его вклада в науку, как и остальные. Тем не менее и в зарубежных странах, и в России все управленцы от науки пользуются им. Они же, как в кривом зеркале, своими представлениями о том, «кто есть кто» в науке, выносят вердикт относительно значимости того или иного исследователя, НИИ или университета, в виде волевых решений, принятых на базе разных показателей. Вспомним хотя бы недавнее объявление контролерами от министерства образования и науки РФ «неэффективным» вузом Академии балета СПб им. Вагановой.

Одно из требований Болонской декларации состояло в том, чтобы реформирование осуществилось *без разрушения фундаментальных ценностей и традиций национальной*

системы высшего образования. Но в России происходит именно разрушение прежней системы. Смысл проводимых реформ проявился пока в ломке традиционных структур высшего образования, в ломке прежних установок и идеалов системы высшего образования, в навязывании ценностей, несовместимых с ментальностью большинства жителей России [8, с. 55]. Для конструктивного изменения указанной политики властей в области образования (и науки) необходимо радикально поменять их идеологию, то есть изъять из российской идеологии образования установку «на рынок» как кардинальный принцип функционирования. А это весьма непросто, поскольку реального рынка пока нет, как нет и рынка интеллектуального труда.

В высшем образовании России имеются свои традиции: на первое место в вузах все-таки ставится образование, подготовка молодого поколения учеными-педагогами, а занятие наукой находится на втором месте. Поэтому в российских университетах наблюдается подмена целей: главное — не качественная подготовка кадров и развитие науки, а повышение статуса университетов в мировых рейтингах. «Тысячи небездарных людей сегодня ставят перед собой задачу не продвижения в понимании устройства мира, а продвижения “по Хиршу” ... Ведь должности, гранты, “надбавки” — все это определяется числом публикаций, числом ссылок на них, тем же “Хиршем”» [15]. Недаром говорят: «когда достижение показателя становится целью, он перестает быть хорошим показателем». Не спасают ситуацию и многочисленные предложения по улучшению этого индекса, предложенные разными авторами с учетом количества соавторов, уточнения времен опубликования статей и пр. [9]. У России должна быть своя система оценки вклада собственных ученых, не зависящая от других стран, ведь пока английский язык не стал вторым официальным языком РФ. Такой системой в принципе может стать РИНЦ при изменении отношения к ней министерства образования и науки РФ [10].

Первые полтора десятилетия XXI в. развития науки напоминают гонку: за количеством публикаций, за наукометрическими показателями вместо кропотливой, малопривлекательной работы с архивами, с первоисточниками, вместо бесконечных экспериментов, множества проверок результатов опытов. Как отмечал в одном из своих выступлений академик Жорес Алферов, нормальный ученый может опубликовать одну, максимум две статьи за год. Сегодня при такой стратегии нормальный ученый рискует отстать от тех своих коллег, которые, затратив меньше интеллектуальных усилий, напишут и опубликуют в «престижных» журналах по 10–15 статей в год, увеличивая свои «хирши». Вот почему во многих университетах Европы, особенно в Германии, усиливается критика существующих рейтинговых систем, в частности Глобального рейтинга университетов (ГУР). В ответ на критику Совет Европы поддержал создание нового Европейского рейтинга университетов «U-Multirank». Правительство России среагировало и разработало стратегию повышения глобальной конкурентоспособности российских вузов, Программу «5-100-2020», упомянутую выше. В 2013–2014 гг. только МГУ вошел в топ-100 в Шанхайском рейтинге (79-е место) и в топ-200 в рейтинге QS (120-е место) [5, с. 109]. Немаловажную роль в этом сыграл особый статус МГУ и увеличенное финансирование его преподавателей.

Последствия реформы образно описал в своей статье О.Н. Смолин, первый заместитель Комитета Государственной думы РФ: «Ректор с многолетним опытом

рассказывал в Государственной думе, что в 1990-х гг. его вуз работал без юриста, а сейчас целое юридическое управление не справляется с потоком документации, включая отчеты и предписания контролирующих органов. В 2014 г. аккредитацию его вуза проводила комиссия в составе 70 человек! Декан исторического факультета Омского педуниверситета В.Н. Худяков посчитал количество документов, которые ему пришлось заполнять в советский период и в настоящее время: разница составила 22 раза. В вузах нарастает противоречие между управляющими и управляемыми: число преподавателей сокращается при интенсификации их труда, а количество управленцев разного рода, включая юристов и бухгалтеров, увеличивается быстрыми темпами по причине экспоненциально растущего контроля и документооборота» [12, с. 92].

Возникает резонный вопрос: ради чего это делается? Изменит ли указанный проект, как и реформа в целом, бедствующее, нищее состояние большинства университетов страны? Не лучше ли реально обновить оборудование лабораторий, создать нормальные условия работы для ученых-преподавателей во всех вузах страны наподобие европейских или американских, а не копировать чужой опыт, как будто Россия — это Европа или США. Особенности экономики, традиции культуры, финансирования науки, геополитическую роль России в мире обязывают реформаторов учитывать традиции образования и интересы своей страны, а не бездумно копировать американский опыт управления университетами.

Конечно, любая реформа не делается в одночасье, это длительный, противоречивый и неоднозначный для реформаторов (управленцев) и преподавательского корпуса университетов процесс. Как показывают проведенные социологические исследования, внедрения реформы в России и Голландии [3], именно между этими двумя группами — чиновниками от образования и преподавателями вузов — возникает напряжение в процессе институциональных изменений системы образования. Вторая группа — преподавательский корпус университетов, состоящий из специалистов высокого уровня с одной или двумя учеными степенями, презрительно именуется на языке чиновников «пэпэсниками» (от ППС — профессорско-преподавательский состав). «Подозрительное отношение административных служб к преподавателю, которого надо прежде всего «контролировать», значительно осложняет процесс легитимации административных решений, компетентность которых в глазах преподавателей также «подозрительна».

Голландские исследователи данного вопроса В. Халффман и Х. Раддер [Halfman, Radder], применяющие для обозначения этих двух групп метафору «волки» и «овцы», в этой связи замечают: «Менеджмент провозгласил ученых внутренним врагом: ученым нельзя доверять, их надо проверять и контролировать постоянной угрозой реорганизации и увольнения» [цит. по: 3, с. 21]. Это обстоятельство разрушает социальную структуру университета. «Волки» — многочисленные администраторы с помощью различных средств (таблицы, показатели, рейтинги) контролируют смиренных «овец», каждая из которых боится оказаться последней [там же]. Авторы цитированной выше статьи, опрашивавшие преподавателей исследовательских университетов Санкт-Петербурга, задали им вопрос: что больше всего сомнительно и не вызывает признания у них? Полученные ответы таковы: «Во-первых — “забюрократизированность” университетской администрации — самая большая доля респондентов фиксирует

этот негативный момент организационных преобразований (64,3 %); во-вторых — отсутствие механизма вовлеченности преподавателей в решении вопросов учебного процесса (56 %) и, как следствие этого, в-третьих, незначительное влияние преподавателей даже на кафедральном уровне (45 %)» (там же, с. 20–21). Одобрение и участие вызывают «практики международной мобильности» — (53 %), «совершенствование технической оснащённости» — (31,7 %), «увеличение количества исследовательских грантов» — 21,4 % [там же]. В целом, заключают цитированные авторы, положительные последствия реформирования отмечают далеко не «значительное большинство», как они предполагали в начале исследования. В числовом выражении негативные эффекты NPM (нового государственного менеджмента) в науке перевешивают их позитивную оценку [3, с. 21].

Выводы

Реформа высшего образования в России формально завершена: разработаны, неоднократно переработаны (бесплатным трудом преподавателей) и повсеместно внедрены новые программы «третьего поколения», включающие огромное множество документов. Сокращаются многие вузы или их филиалы, а укрупняющиеся вузы перешли на двухступенчатую систему образования. Традиционное для России полноценное пятилетнее высшее образование практически закрывается, что увеличило в стране количество бакалавров, магистров, устранив при этом почти повсеместно «специалитет». С позиций качества образования принудительное объединение вузов способно вызвать отрицательные последствия: «ликвидация различных (в том числе соперничающих) научных школ и направлений при объединении нескольких кафедр в одну; обострение внутривузовской борьбы за административный ресурс (должности проректоров, деканов, заведующих кафедрами и т.п.). В первые годы после объединения эта борьба постоянно отвлекает коллективы от научной и преподавательской работы; снижение управляемости вновь созданными гигантами» [12, с. 96].

Ключевая позиция российских властей при реформировании образования связана с представлениями о том, что падение качества образования связана со значительным ростом количества студентов и вузов в РФ. На деле, по мнению ряда авторов, бюрократизация является главным (после недофинансирования) фактором понижения качества отечественного высшего образования и его деградации. Уровень оплаты вузовских ученых-педагогов и технического оснащения вузов России на порядок ниже по сравнению с их состоянием в странах, чей опыт копируется российскими реформаторами.

Болонская декларация требовала, чтобы реформирование осуществилось без разрушения фундаментальных ценностей и традиций национальной системы высшего образования. Но в России осуществлено именно это — разрушение прежней системы, навязывание ценностей, не совместимых с ментальностью большинства жителей России.

В такой специфической области человеческой деятельности, как образование, направленной на формирование личности специалиста и гражданина, неприменимы принципы финансовой рентабельности, недопустим коммерческий подход. Навязывание рыночных правил функционирования в сфере образования, науки, да и культуры в целом, — это примитивный, гипертрофированный экономический подход.

В российских университетах наблюдается подмена целей деятельности: главной целью стало не качественная подготовка кадров и развитие науки, а повышение статуса университетов в мировых рейтингах вследствие усиливающегося год от года увлечения чиновников от науки наукометрическими показателями. Реформа оплаты труда преподавателей окончательно превращает их в наемных работников, в «винтики производства образовательных услуг», которыми легко управлять. Это подавляет в российских вузах академические свободы, выхолащивает содержание труда преподавателей, лишая его творческого начала, и создает стимулы для бумажной имитации работы, для работы на показатели.

Наукометрия не виновата в злоупотреблении ее достижениями в образовании и науке. Его причины коренятся в отсутствии достаточного для нормального учебного процесса и развития науки базового финансирования образования и науки, в скудности технологического перевооружения вузов, зарплат ученых, в отсутствии прозрачности при принятии решений по реформированию науки и образования, в отсутствии развитого гражданского общества и контроля снизу над властью, в том числе и в науке.

В системе среднего и высшего образования сложилась неоднозначная, тревожная тенденция снижения уровня образованности выпускников школ и вузов. В перспективе реформа образования и науки может привести к вырождению фундаментальной науки, со всеми вытекающими отсюда последствиями, одно из которых социологи науки уже констатировали: потеря российской наукой лидирующих мест во многих отраслях.

Без каких-либо общественных дискуссий о путях и формах реформирования высшего образования власти РФ реализуют широкомасштабные мероприятия по установлению менеджериальной модели образования и академического контракта, основанного на внешнем оценивании преподавателей. Этот «эффективный контракт» не является результатом переговоров вуза и преподавателя, а устанавливается административно-бюрократическими процедурами. В вузах происходит свертывание академических свобод и увеличивается роль бюрократии и менеджмента, который выводится из-под контроля профессионального сообщества.

Реформаторам образования и науки необходимо учитывать последствия разрушения системы образования в стране, снижения доступности основной части молодежи к высшему образованию. Реформа приводит к изменению социальной структуры общества, к росту пропасти между богатыми и бедными, к росту социальной напряженности в стране.

Литература

1. Андреев А.А. О модернизации образования в России. Историко-социологический анализ // Социол. иссл.-я. 2011. № 9. — С. 111–120.
2. Добренькова Е.Н. Проблемы вхождения России в Болонский процесс // Социол. иссл.-я. 2007. № 6. — С. 94–106.
3. Душина С.А., Хватова Т.Ю., Николаенко Г.А. Институциональные изменения в исследовательских университетах: проблема легитимации // Социология науки и технологий. 2015. Т. 6. № 3. — С. 9–28.
4. Иванова В.И., Матвеева Н., Осипов А.М., Рысакова П.И. Современная социология образования в России: некоторые итоги и проблемы развития // Социол. иссл.-я. 2013. № 5.
5. Кугель С.А., Блок М., Хватова Т.Ю. К вопросу о применении бизнес-модели в сфере высшего образования // Социол. иссл.-я. 2014. № 10. — С. 106–116.

6. Курбатова М.В., Каган Е.С., Апарина Н.Ф. Поведение работников вузов в условиях реформирования высшего профессионального образования: проблема выбора // Социол. иссл-я. 2015. № 2. — С. 122–133.
7. Лазар М.Г. Вхождение России в Болонский процесс: мечты и реальность // Учен. зап. РГГМУ. 2009. № 9. — С. 190–203.
8. Лазар М.Г. Воздействие реформы высшего образования на будущие кадры науки // Социология науки и технологий. 2015. Т. 6. № 1. — С. 47–57.
9. Марвин С.В. Нормированная доленая цитируемость как универсальная характеристика научной публикации // Социология науки и технологий. 2016. Т. 7. № 1. — С. 95–108.
10. Михайлов О.В. РИНЦ: первые 10 лет развития // Социология науки и технологий. 2016. Т. 7. № 1. — С. 86–94.
11. Сорокина Н.Д. О компетентностном подходе и проективном обучении (на примере курса «Конфликтология» // Социол. иссл-я. 2010. № 5. — С. 123–128.
12. Смолин О.Н. Высшее образование: борьба за качество, или Покушение на человеческий потенциал? // Социол. иссл-я. 2015. № 6. — С. 91–101.
13. Тавокин Е.П. Российское образование под прицелом «реформ» // Социол. иссл-я. 2012. № 8. — С. 134–143.
14. Шаронова С.А. Компетентностный подход и стандарты в образовании (сравнительный анализ ЕС и России) // Социол. иссл-я. 2008. № 1.
15. Чеботарев П.Ю. Наукометрия: как с ее помощью лечить, а не калечить? // Управление большими системами. 2013. Т. 44. — С. 14–31.
16. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации».
17. Marginson S. Academic creativity under new public management: foundation for an investigation // Educational Theory, 2008, vol. 58, iss. 3, p. 269–287. — DOI:10.1111/j.1741-5446.2008.00288.x.