УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ КАЗАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
Том 148, кн. 1 Гуманитарные науки *2006*

ЧЕЛОВЕК В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ И ДУХОВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

УДК 378:1

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОБЩЕСТВЕННОЕ БЛАГО И КУЛЬТУРНАЯ ЦЕННОСТЬ

М.Д. Щелкунов

Аннотация

В статье, написанной с позиций философии образования, прослежены противоречивые особенности функционирования системы высшего образования в условиях рыночного общества. В основе этих противоречий лежит особый рыночно-нерыночный характер образовательных продуктов.

Пристальное внимание уделено изменяющемуся положению и роли классического университета, традиционно центрирующего всю систему образования.

Специальному рассмотрению подвергнуты глобализирующие тенденции в российском образовании – так называемый Болонский процесс. Даны оценки ожиданий и возможных рисков, порождаемых процессом модернизации отечественной высшей школы.

Показано, что перспективы этой модернизации определяются в конечном счете способностью России к экономической, политической и социокультурной интеграции с европейским миром, которая продолжает оставаться далекой от однозначных решений проблемой.

Общепризнанно, что в условиях складывающейся информационной цивилизации образовательные центры становятся главнейшими социальными институтами, определяющими развитие общества и человека. Налицо своего рода образовательный бум. Означает ли это автоматически расцвет образовательных институтов? Вряд ли, поскольку функционирование институтов образования в рыночных условиях отмечено принципиальной противоречивостью. Она вытекает из специфики образовательной деятельности и ее продуктов, имеющих рыночно-нерыночный характер.

1. Образование в рыночных условиях

С одной стороны, как любая разновидность деятельности, образовательная деятельность в рыночном обществе должна строиться на принципе товарно-денежного обмена своих продуктов. Такого рода обмен реализуется лишь при условии отчуждения этих продуктов от производителя и определения их то-

варно-денежных эквивалентов. С другой стороны, ни то, ни другое невозможно в полной мере в силу особенностей образовательной деятельности.

Во-первых, если подавляющее число субъектов рынка обеспечивает воспроизводство общественно полезного продукта исключительно в товарной форме, то образование объективно не может воспроизводить собственный продукт только в качестве товара. Ведь в конечном счете, продукт образовательной деятельности – живые творческие силы, способности, умения, знания, навыки индивида – неотчуждаемы от индивида, а, значит, не могут стать товаром. Еще К.Д. Ушинский отмечал на этот счет, что неотчуждаемые от индивида способности нельзя купить даже за все золото Калифорнии.

Следствием этого обстоятельства является, во-вторых, невозможность определить более или менее точный товарно-денежный эквивалент образовательных услуг, что, в свою очередь, порождает условность их стоимости и, соответственно, цены.

На практике это, в-третьих, приводит, как правило, к нерентабельности образовательной деятельности как таковой, необходимости ее финансовой «подпитки» со стороны высокорентабельных хозяйствующих субъектов (например, по схеме «фирма – вуз»). Практика одновременно показывает, что прибыльность образовательных учреждений не может быть в полной мере обеспечена взносам учащихся, они в лучшем случае покрывают не более одной трети затрат на собственное образование. Все остальное должно покрываться за счет других источников.

Указанные особенности образовательной деятельности стали предметом интенсивного осмысления западным сообществом. В итоге была сформулирована следующая стратегия функционирования образовательных институтов в рыночных условиях.

Высшее образование рассматривается как благо, в котором заинтересованы как общество и государство, так и индивид, то есть как *общественное благо*. Соответственно, многообразные общественные субъекты совместно участвуют в инвестировании образовательных учреждений. Только на такой смешанной основе финансирования возможно успешное функционирование высшей школы. Западное общество практикует формулу финансирования образования, которая включает в себя самые разнообразные источники: инвестиции бизнеса, спонсорство и благотворительность, взносы попечителей, бюджетные источники, плату за образование, специальные сборы средств и т. п.

Немаловажно, что пропорция, в которой делятся вклады инвесторов образования, зависит от конкретных социальных условий. Например, в ряде стран основное бремя финансирования образования (до 95% всех затрат) несет государство, так обстоит дело во Франции, Германии, Финляндии, Испании, Канаде. Есть страны, где практикуется относительно высокий размер платы за образование, но она компенсируется для широких категорий населения развитой системой льгот, дотаций, стипендий. Таким образом, несмотря на тенденцию к перманентному удорожанию образовательных услуг, формула смешанного финансирования образования в целом показала свою жизнеспособность.

Обобщая практику финансирования образовательной сферы на Западе, можно заключить, что благополучное, богатое общество обеспечивает матери-

ально-финансовую сторону образования, варьируя в соответствии с конкретными обстоятельствами пропорцию вкладов его основных инвесторов. При этом менее всего бремя расходов ложится на самого учащегося студента.

В бедном обществе такой выбор практически невозможен, следовательно, в нем основное бремя расходов на образование лежит на государстве. С учетом российских условий это означает, что только государство может и должно оставаться гарантом бесплатного образования для молодежи, но по мере увеличения платежеспособности населения постепенно переводить образование на возмездную основу. Если знания, как говорили древние, дороже золота, то за них рано или поздно придется платить.

2. Современный университет: проблемы и решения

Рыночные реалии кардинально меняют принципы функционирования образовательных институтов, вовлекая их в условия, мало похожие на привычные, традиционные. Особенно неоднозначно, зачастую болезненно, новые, рыночные условия отражаются на таких образовательных центрах, как классические университеты.

Классический университет – детище европейской культуры, у него за плечами почти тысячелетняя история. Наименование «классический» ко многому обязывает. Дело вовсе не в почтенном возрасте и традициях, хотя их не стоит сбрасывать со счетов. И даже не в особенностях университетского образования или масштабах научных исследований. Суть в другом – приверженности великой цели, которую когда-то испанский философ Х. Ортега-и-Гассет назвал миссией университета. Она означает быть силой, удерживающей человека и общество в поле культуры, духовности, образованности. Всеми направлениями своей деятельности классический университет всегда стремился быть на высоте этой Миссии.

Большинство проблем, которые стоят перед классическим университетом, сводятся к одной главной: как совместить классическое предназначение университета с реалиями рыночного высокотехнологичного общества? Как оставаться центром классической образованности, фундаментальной науки, высокой культуры? С этой проблемой сталкиваются не только российские, но и западные университеты.

Крайние пути решения проблемы малоэффективны. Если ориентироваться лишь на потребности рынка, то университет очень скоро потеряет и классические специальности, и большинство фундаментальных исследований, да и культурная миссия начнет увядать. В итоге университет трансформируется в высшую школу узкопрофессионального тренинга.

Если, напротив, сосредоточиться только на классических направлениях, то классический университет неизбежно сталкивается с проблемой их финансирования. Бюджетных средств, как правило, не хватает, грантовая поддержка не всегда регулярна.

Таким образом, перед университетом встает как будто бы дилемма: или рыночно-технологичный и богатый, или чисто классический, но бедный. Но в действительности это во многом надуманный выбор. Не стоит противопоставлять классическую и рыночно-технологическую стороны развития университе-

та. Современный университет – он разный. Одним (к примеру, естественным) факультетам удаются фундаментальные исследования, которые невозможны без больших материальных и финансовых затрат. Другие (например, гуманитарные) ориентированы на подготовку специалистов по остро востребованным специальностям и успешно с этой задачей справляются, в том числе в материально-финансовом плане. Деятельность как первых, так и вторых достойна дальнейшего развития. Пусть, как говорится, «расцветают сто цветов», пусть каждый в меру своих сил и возможностей пополняет источники университетского существования – грантами, платными образовательными услугами, внебюджетными инвестициями.

Главное, чтобы полученные средства распределялись с учетом *общеуниверситетских приоритетов* так, чтобы никто не был обижен. В итоге классические направления в образовании и научных исследованиях будут обеспечены не только скудными бюджетными средствами, но внебюджетной поддержкой. Выиграют все – и естественники, и гуманитарии. Первые улучшат материально-технические условия исследований, вторые идейно обогатятся в плане изучения проблем «человек-природа», «человек-техника», «человек-информация» и т. п. В этом, на мой взгляд, состоит современная научная миссия университета.

Эта функция вполне коррелирует с новым общественным предназначением университета. Он не должен стесняться удовлетворять с выгодой для себя самые разнообразные запросы и потребности людей. Экспертиза и консультирование, подготовка и переподготовка кадров, научное и социальное прогнозирование, участие в различных государственных программах и бизнес-проектах, издательское дело и экспонирование, информационный сервис и библиотечные услуги – вот лишь некоторые стороны современного общественного предназначения университета.

Не менее важно настойчивое централизованное продвижение на рынок научной продукции университетских ученых и изобретателей со всеми цивилизованными атрибутами этого процесса – маркетингом, мониторингом, поиском перспективных заказчиков, правовым обеспечением коммерческой деятельности, рекламой.

Рыночные реалии ставят новую для классического университета проблему безопасности его функционирования, защиты его интеллектуальных ресурсов, экономических, хозяйственных, коммерческих и др. интересов.

В новых условиях резко возрастает роль управления университетом. Объективно это связано с нарастающим разнообразием интересов субъектов университетской деятельности. Университет все более превращается в сложное, не лишенное противоречий сообщество корпораций – естественников и гуманитариев, специалистов и администраторов, исследователей и преподавателей, которое можно назвать «мультиверситетом», используя удачный термин американского социолога К. Керра [1]. Искусство управления этим организмом состоит в нахождении золотой середины между двумя полюсами, регулирующими университетскую жизнь: традиционным демократическим началом и централизованным администрированием. Для классического университета приоритетное значение первого из этих начал не подлежит сомнению, что, впро-

чем, не отрицает активного применения в управлении вузом современных технологий – так называемого университетского менеджмента.

Итак, как видно из вышеизложенного, рыночная среда по-разному влияет на положение классического университета. С одной стороны, очевидна и несомненна стимулирующая роль рынка для развития научных исследований, подготовки специалистов. С другой стороны, обозначаются существенные негативные последствия рыночной организации науки и образования. Это развитие утилитарных исследований, нацеленных на ближайший и непосредственный результат, в ущерб фундаментальным и нерыночным; вынужденная финансовая зависимость образования от инвесторов и их интересов, часто далеких о науки, равнодушных к насущным общечеловеческим проблемам; выдвижение на первый план критерия прибыльности, понимаемой в узко экономическом смысле и не всегда адекватно глубинному смыслу, конечным целям и фундаментальным ценностям науки и культуры. Образование, университет, вся область гуманитарной культуры, неприбыльные по своей природе в узко экономическом понимании, оказываются в нелегких материальных условиях.

Рыночные издержки нередко приходят в противоречие с самой сущностью классического университета, в том числе и в смысле покушения на один из его столпов – академические свободы. Либеральность всегда была и остается визитной карточкой университетского образования, его старинным атрибутом и привилегией. Свободное образование – значит освобождающее. От чего? От невежества и интеллектуального высокомерия, жизненной утилитарности и общественных предрассудков. Либеральность неразрывно связана с другими традиционными ценностями университетского существования – автономией, демократией, академизмом. Они делают университет лидером не только в образовательном, но и во всем интеллектуальном сообществе. Эти ценности заслуживают того, чтобы их лелеяли, защищали и сохраняли во что бы то ни стало.

3. Образованию в условиях глобализации: ожидания и риски

В 2003 г. в Берлине произошло знаковое событие для судеб отечественного высшего образования: Россия писала Болонскую декларацию и тем самым открыла дверь в общеевропейское образовательное пространство, то есть присоединилась к так называемому Болонскому процессу – со всеми вытекающими отсюда правами и обязательствами. Поскольку в социально-историческом плане Болонский процесс есть выражение тенденций *глобализации* в образовании (пусть пока, так сказать, в первом, европейском приближении), постольку в нем, как в зеркале, отражаются те изменения в развитии общества и его сфер, которые грядут по мере глобализации жизнедеятельности общественных субъектов.

В политическом плане подписание Болонской декларации – единственная для России дверь в общеевропейский дом, поскольку остальные двери этого дома (экономическая, таможенная, правовая) для нее пока закрыты.

С формально-правовой стороны Болонский процесс выравнивает различия между ступенями профессионального образования, сложившимися на Западе и в России, по универсальной формуле «бакалавр – магистр». Соответственно, открываются возможности признания российских документов о высшем образовании в Европе.

В содержательном аспекте Болонский процесс фундирует тип образования, отвечающий запросам современного демократического высокотехнологичного информационного рыночного общества. Во главу угла поставлены личностная ориентированность образования, свобода выбора и освоения учащимся собственной образовательной траектории, информационно-поисковый характер образовательной деятельности. Прокламируется мобильность граждан с целью доступа к образовательным центрам; принятие легко понимаемых и сопоставимых степеней, квалификации и компетенций выпускников; повышение качества образования; полное уважение к разнообразным культурам, языкам, национальным системам; развитие университетской автономии и академических свобод. Провозглашается философия доверия между участниками процесса и т. п.

В организационно-управленческом плане Болонский процесс является способом беспрецедентной модернизации отечественной высшей школы. Масштаб преобразований, который ее затронет, революционен. Переход на двухуровневую систему подготовки выпускников с отменой ступени «специалист». Либерализация и индивидуализация учебного процесса. Кредитный принцип расчета трудоемкости дисциплин и, соответственно, трудозатрат. Высокотехнологичные способы трансляции знаний и аттестации: модульный принцип построения образовательных программ, высокий уровень взаимозаменяемости, редукция к абстрактным кредитным единицам, тестирование. Профессиональная и академическая мобильность участников образовательного процесса. Развитие дистанционных форм образования. Профессионально-общественная аттестация выпускников. Единое Приложение к диплому. Изменения в аспирантуре, статусе кандидатских и докторских ученых степеней и многое другое.

Между тем российское образовательное сообщество относится к Болонским реформам очень настороженно. И это понятно. Что такое Болонский процесс: самоцель или спасение? Объективная необходимость или очередная революция «сверху»? Отечественная потребность или западный «заказ»? Что выиграет и что проиграет Россия, подписав Болонскую декларацию? Эти вопросы весьма остро обсуждаются на различных совещаниях руководителей вузов, чиновников, академической общественности.

Одно из направлений этих дискуссий связано с судьбами российского высшего (в первую очередь фундаментального, классического, университетского) образования в контексте Болонских реформ. В центре обсуждения – главные проблемы, которые стоят перед отечественной высшей школой в XXI столетии и отвечают трем сторонам ее миссии – образовательной, исследовательской, культурной. Как совместить традиционно «высокое» предназначение классического образования с реалиями рыночного общества? Как поддерживать развитие фундаментальной науки в мире, ориентированном на технологии и прикладные цели? Как сохранить гражданскую миссию и культурно-духовную специфику в условиях глобализации? И самое главное – насколько способен Болонский процесс способствовать эффективному решению этих проблем?

Напряженность указанных дискуссий неслучайна – за ней просматривается неопределенность и противоречивость складывающейся ситуации. С одной стороны, на фоне весьма скромного опыта развития российского высшего образования в рыночных условиях Болонский процесс преподносится его вдох-

новителями и сторонниками как способ использования в России оправдавших себя западных технологий организации образования, которые призваны способствовать разрешению стоящих перед отечественной высшей школой проблем. С другой – риски неизбежных для российского образования потерь, порождаемые Болонскими реформами, вполне сопоставимы с ожиданиями возможных приобретений.

О каких конкретно потерях идет речь?

Во-первых, вызывает глубокие сомнения востребованность российским народным хозяйством выпускников-бакалавров в соответствии с формулой подготовки «бакалавр-магистр», диктуемой Болонскими соглашениями. Но если даже согласиться с жизненностью такой формулы для России, то есть основания полагать, что подготовка бакалавров приведет к снижению уровня и качества как общенаучной и общегуманитарной, так и специальной профессиональной подготовки учащихся студентов.

Во-вторых, высокотехнологичные способы трансляции знаний и аттестации, предполагаемые Болонскими реформами, призваны формировать у учащихся преимущественно инструментальное отношение к предмету. Если инструментальный подход к освоению знания применяется в меру, то это, наверное, неплохо. Но если он становится доминирующим принципом образования, то как быть тогда с рефлексией, размышлением, анализом, сопоставлением, сравнением альтернативных вариантов, то есть в принципами креативного мышления? Ведь без них не может быть творческого подхода, который должен взращиваться в сознании человека высшим образованием.

К сожалению, практика преподавания последних лет демонстрирует устойчивую тенденцию к функционалистко-инструменталистскому пониманию большинством выпускников высшей школы своих профессиональных обязанностей, к стремлению ограничить их обслуживанием уже созданных «кем-то, как-то, где-то и когда-то» идей и технологий, к нежеланию жертвовать устойчиво-рутинными сторонами профессии во имя рискованно-творческих шагов. Воистину, принцип «скачать, достать, вытащить идею (мысль, текст, реферат, технологию) из интернета (дискеты, диска, флэш-карты)» вместо принципа «родить, создать, открыть *собственными интеллектуальными усилиями* мысль (текст, технологию, феномен)» становится максимой профессионального сознания большинства выпускников вуза.

В-третьих, Болонский процесс ориентирует на развитие дистантных форм образования, объективно усиливающих отчужденность знания от участников образовательного процесса. Это обстоятельство в конечном счете является естественным порождением западной традиции книжной мудрости, эволюционирующей от рукописного к печатному, затем к машинописному слову, а в настоящее время – к компьютерному тексту.

Каждый этап указанной традиции – не что иное, как очередной шаг к отчуждению вовне субъективно-личностных способностей индивида в сфере коммуникации. Так, если рукописное слово есть «перелившаяся» и «застывшая» в материальном предмете (знаке) субъективность, индивидуальный, неповторимый труд чьей-то руки, то печатный знак замещает эту индивидуальность исполненным машиной стандартным символом, сохраняя, правда, при

этом материально-вещественные составляющие письма – бумагу с *реально* нанесенным на нее *реально* окрашенным шрифтом. Компьютерный способ общения идет еще дальше: сводя материальную объективацию мысли до видеообраза, он виртуализует и само мышление, отчуждая его от создателя в эфемерно-призрачное киберпространство. И хотя современная западная философия устами своих выдающихся представителей не перестает ностальгировать по поводу утраты массовым человеком привычки к «рождению и страсти писания», «любви и терпеливости письма» [2, с. 105], равно как и к чтению книг, а не компьютерных текстов, процесс компьютерной технологизации языка, а значит, и мышления продолжается впечатляющими темпами. И, как всякая технология, претендующая на эффективность, универсальность, нормативность, стандартность, она, функционируя в отчужденной от субъекта форме, рано или поздно подчиняет мысль последнего шаблонным операциям, в которых стираются любые следы внерациональных сторон его сознания, «мешающие» эффективности компьютерного общения. Тем самым участник коммуникации низводится до вещно-функционального узла гигантской паутины под названием глобальная (локальная) информационно-техническая сеть.

Российская культурная традиция, в отличие от западной, ориентирована на живое слово. Она предполагает наличие медиаторов – носителей живого слова или действия, опосредующих освоение знания учащимися (священник, наставник, учитель). В этом смысле российский преподаватель не только и не столько тьютор, то есть менеджер образования, – он в не меньшей, а быть может, в большей, степени наставник и моральный авторитет для своих учеников. Не произойдет ли так, что распространение дистантных форм вытеснит его как живую индивидуальную личность из собственно образовательного процесса?

В-четвертых, в условиях Болонского процесса возрастает риск умаления (а быть может, и потери) самобытности такого значимого института российского высшего образования, как региональный классический университет. Ведь именно самобытностью он отличается от своего западноевропейского аналога. Последний свое региональное предназначение видит в решении социально-экономических задач региона: обеспечении возможности взрослым учиться по месту жительства, создании программ переквалификации для местных социальных групп, участии в решении проблем занятости населения. Напротив, региональная миссия российского университета обусловливается, в первую очередь, его самобытной культурной пропиской, то есть национально-культурным своеобразием региона, в котором он территориально расположен. Это отражается главным образом на культуро-созидающей и духовной функции университета, пронизывающих образовательный и исследовательский процесс, всю университетскую атмосферу.

Вероятно, что по мере унификации образовательных программ, стандартизации аттестационных показателей (Единое приложение к диплому), умаления общегуманитарной подготовки региональная специфика университета в указанном выше значении будет блекнуть, стираться. Следовательно, будут ослабляться механизмы культурной идентификации и самоидентификации учащихся, репрезентирующих, в конечном счете, национально-культурное разнообразие российского общества. А ведь это разнообразие обладает самоценным ха-

рактером, поскольку маркирует культурно-историческую неповторимость России. Не менее важен и тот факт, что культурная гетерогенность социума (как, впрочем, гетерогенность любого системного объекта) является непременным условием его прогрессивного развития, в то время как гомогенность, однообразие ведут к застою и деградации.

В-пятых, индивидуализация образования, обусловленная выбором студентом собственной нелинейной образовательной траектории, может обернуться утратой такой важнейшей формы организованной социальности, как студенческая группа. Между тем, российские образовательные институты традиционно видят в ней средство управления студенческим коллективом, важнейший инструмент воспитательного воздействия на учащихся, форму студенческого самоуправления и самовоспитания. На Западе такой традиции нет. Встают закономерные вопросы: каким образом будет строиться управление студентами в новых условиях? Как будет осуществляться воспитательное воздействие? Только-только с большим трудом система вузовского воспитания стала восстанавливаться после смутных 90-х годов прошлого столетия, и опять новый, резкий и весьма сомнительный поворот…

В-шестых, явно утопическим выглядит ожидание массовой территориальной мобильности российских учащихся. Расходы и издержки (таможенные, визовые), которые должен нести для обеспечения этой мобильности средний российский студент, не идут в относительном выражении ни в какое сравнение с теми, которые несет западноевропейский учащийся. Причина понятна: уровни доходов учащихся вузов Европы и России несоизмеримы! Единичные исключения (студенты – дети состоятельных родителей) не меняют общей картины. О какой мобильности наших студентов в общеевропейском образовательном пространстве можно вести речь, если эта мобильность еле теплится в пределах России, да и то преимущественно для преподавательского состава. Воистину, не мобильность, а стабильность!

Перечень рисков и возможных потерь можно продолжать и далее.

4. «Зри в корень!»

Различия в оценке отмеченных рисков и перспектив начавшейся модернизации образования разделили образовательное сообщество на сторонников Болонского процесса (так называемых еврооптимистов) и его противников (европессимистов). При всем многообразии высказываемых как теми, так и другими мнений, корень спора между ними видится в принципиально различном подходе к пониманию конечной ценности образования. В чем это проявляется?

Еврооптимисты склоняются к узко экономическому пониманию ценности образования – как исключительно товарной услуге, предоставляемой потребителю, со всеми вытекающими отсюда последствиями – минимизацией затрат и максимизацией прибыли, резким уменьшением (вплоть до исключения из образовательных программ) бездоходных, затратных компонентов типа общегуманитарной, общегражданской и общекультурной подготовки учащегося [3]. Напротив, европессимисты отстаивают широкий подход, трактуя образование в первую очередь как общественное благо и культурную ценность, которая не может в принципе быть исчерпана экономическими категориями, всегда оста-

ется избыточной по отношению к ним [4]. В этом смысле образовательные учреждения требуют постоянных расходов на поддержание своей гражданско-воспитательной и культуросозидающей функции и, следовательно, не могут быть объектом тотальной коммерциализации, функционируя исключительно в качестве производителей и продавцов услуг по типу обыкновенных хозяйствующих субъектов (банно-прачечного комбината, спортивного комплекса или фитнесс-клуба).

Европтимисты вдохновлены перспективой скорейшего вступления России во Всемирную Торговую Организацию (ВТО), одним из обязательных условий которого является чисто коммерческий (экономоцентрический) подход к образованию. Подход европессимистов, напротив, отвечает традициям отечественного образования, духу российской социальности и культуры, то есть носит человекоцентрический характер.

Чем больше сравниваешь цели и ценности Болонского процесса с традициями и особенностями российского образования, тем больше утверждаешься в мысли, что вряд ли возможно оценить эффективность этих целей и ценностей, находясь только внутри собственно образовательной сферы. Какими бы привлекательными ни рисовались перспективы и ожидаемые результаты Болонских реформ, они будут реализованы лишь в той мере, в какой возможна экономическая, политическая и социально-культурная интеграция России в общеевропейский дом. А это уже плоскость более общей проблемы – проблемы взаимоотношения России и Запада, которая имеет многовековую историю, но не имеет, увы, однозначных решений.

Более того, весьма многоплановая и драматичная история этих взаимоотношений хранит немало случаев, способных убедить самого предвзятого скептика в истинности пословицы «Что немцу – за здорово, то русскому – смерть!». Другими словами, неоднократно заимствованный Россией на Западе успешный опыт хозяйственных и социальных преобразований оборачивался на отечественной почве, мягко говоря, противоречивыми (если не сказать – плачевными) результатами.

Где гарантия того, что подобного не повторится в итоге нынешней модернизации российского образования по Болонскому проекту?

Сомнения в успешности исхода этой модернизации лишь усиливаются на фоне результатов системного реформирования основных сфер российского общества в течение последних полутора десятилетий: невиданный спад производства, почти полная утрата высокотехнологичных отраслей промышленности, кризис сельского хозяйства, свертывание государственных и общественных гарантий жизнеобеспечения людей, нарастание бедности подавляющего большинства населения, депопуляция коренных этносов, варваризация социальной жизни, культурно-нравственная деградация и т. п.

На этом малорадостном фоне одной из немногих сфер, которые продолжали свое более или менее успешное функционирование в пореформенный период на собственной, не тронутой серьезным западным вмешательством основе (добывающая промышленность, производство новейших видов вооружения, атомная энергетика), была сфера высшего образования. Уместно напомнить, что, по индексу уровня образования, наша страна, согласно расчетам Всемир-

ного Банка, входит в шестерку ведущих государств мира наряду с Великобританией, США, Германией, Францией и Японией [5, с. 17].

Таким образом, отечественное высшее образование остается вполне конкурентоспособным по мировым меркам продуктом собственного российского производства. И в этом смысле оно остается важнейшим гарантом безопасности (если угодно – образовательной) нашей страны в такой же степени, в какой сырьевые ресурсы обеспечивают энергетическую, состояние промышленности – экономическую, продукция сельского хозяйства – продовольственную, а вооружение – военно-техническую безопасность государства.

Не произойдет ли так, что в ходе Болонской реформы Россия утратит этот гарант? Ведь прозападный (читай – американский) характер начавшейся модернизации образования не только не скрывается, но открыто прокламируется. А это может быть чревато постепенной идейной, ценностной, организационной подчиненностью отечественного образования западным интересам. Насколько они соответствуют интересам российским – большой и открытый вопрос.

Впрочем, истины ради следует отметить, что если десуверенизация роли национального государства в различных подведомственных ему сферах общественной жизни является объективно неизбежным следствием глобализизирующих процессов, то Болонские реформы можно с полным правом считать своего рода первой репетицией пьесы под названием «Россия в условиях глобализации». Противостоять этому следствию – все равно что уподобляться маленькому персонажу известной крыловской басни, лаявшему на большого слона. Другое дело, куда идет слон глобализации. Но об этом, как говорится, – отдельная песня.

Summary

M.D. Schelkunov. Education as the social welfare and the cultural value.

The article based on ideas of educational philosophy presents the author's view upon education functioning in market society. The particular features of educational products are being considered.

Special attention is paid to the changes characterizing the classic university nowadays as well as to the globalising tendencies relating to education in whole. Possible expectations and risks accompanying the modernization of Russian higher education (so called the Bolognia process) are critically estimated.

Due to author's opinion the results of educational reforms depend finally upon the solution of the more basic problem – whether Russia is able to integrate with Europe. This problem is shown to be staying far from certain and monistic solution up to days.

Литература

1. *Kerr C.A*. The uses of the university. – N. Y.: Harper & Row, 1963. – 140 p.
2. *Деррида Ж*. Письмо и различие. – М.: Академический проект, 2002.
3. *Гребнев Л.* «Анти-Болонья»: позиция или поза? // Высшее образование в России. – 2005. – № 9. – С. 9–13.
4. *Запесоцкий А.* Ставка – будущее России, Азартная игра – Болонский процесс. // Высшее образование в России. – 2005. – № 9. – С. 3–8.

5. *Львов Д.* Система национального имущества // Свободная мысль – XXI. – 2005. – № 12. – С. 17–31.

Поступила в редакцию
31.01.06

Щелкунов Михаил Дмитриевич – доктор философских наук, заведующий кафедрой философии Казанского государственного университета.
E-mail: *Mikhail.Schelkunov@ksu.ru*