

Г.К. Ашин

ЭЛИТНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ В СИСТЕМЕ ЭЛИТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается роль университетов в подготовке интеллектуальной элиты. Анализируется исторический аспект функционирования университетского образования, его эволюция. Проводится сравнение систем элитного образования в различных странах. Особенное внимание уделяется американскому опыту.

Ключевые слова: элиты, элитное образование, элитарное образование, элитные университеты, Россия, США

Keywords: elites, elite education, elitarian education, elite universities, Russia, USA

Элитный университет — элемент более широкого феномена — элитного образования. Последнее структурировано, иерархизировано. Оно начинается с элитных частных детских садов, продолжается в элитных школах (также обычно частных), эти школы часто называются подготовительными (prep-schools), они готовят своих питомцев к поступлению в элитные университеты. Элитные университеты — вершина пирамиды элитного образования.

Возникновение первых университетов (XI—XIII вв.) — интереснейший феномен позднего средневековья. В XI в. возник Болонский университет, в два последующие столетия были открыты университеты в Испании, Англии, Франции и других европейских странах. Они бросили вызов домашнему аристократическому и придворному обучению. Зародышами университетов были монастыри и монастырские школы. Первоначально университеты были полностью ориентированы на обслуживание интересов церкви, готовя теологов, специалистов по церковному праву. Затем обучение в них стало носить более светский характер, они добивались все большей автономии и превратились в центры интеллектуальной жизни, науки и просвещения. В университетах изучалась аристотелевская логика, физика, латынь, греческий, метафизика, математика и другие дисциплины. Прилежно обу-

чаясь, студент получал степень бакалавра и, продолжая образование, магистра. Позже в качестве высшей ученой степени вводится степень доктора. Интересно, что университеты носили в значительной степени интернациональный характер, студенты могли переходить из одного европейского университета в другой, из университета французского — в немецкий или итальянский; такие переходы облегчались обязательным знанием латыни, на которой и читались лекции. Несмотря на засилье религиозной догматики, университеты способствовали развитию наук. Регулярные дискуссии, проводившиеся в них, развивали мышление, дисциплинировали студентов. В университетах формировались определенные традиции, которые развивались в эпоху Возрождения. Университетское образование получило новый импульс развития в Новое время, когда именно с университетами, такими как Оксфорд, Кембридж, было связано быстрое развитие науки*, во многом предопределившее начало первой промышленной революции.

Большинство выдающихся ученых (в том числе философов) Нового и Новейшего времени учились в университетах, преимущественно элитных, затем настойчиво овладевали различными областями знания. Ф. Бэкон, Р. Декарт, И. Кант и другие творцы философии Нового времени были выдающимися методологами науки. Они считали, что университет призван дать базовое знание (прежде всего философское), помочь студенту овладеть методологией получения нового знания, развивая науку вширь и вглубь. То есть университет должен готовить студента к непрерывной самостоятельной творческой исследовательской деятельности. Системные представления о функциях университета были изложены в XIX в. философом и теологом Дж. Ньюменом в книге «Рассуждения о целях и природе университетского образования», получившей широкую известность. Ньюмен писал о роли и предназначении университетов, осмысливая их, создал целостную концепцию университетского образования. Она выступала в его изложении как *«идея университета»*, как размышления автора о научных и общекультурных функциях университета, цель которого — не просто транслировать отдельные знания, а формировать целостную научную картину мира, создавать интеллектуальную атмосферу поиска, философского осмысления научных проблем.

Обобщая опыт развития мирового института образования, выдающийся испанский философ и культуролог Х. Ортега-и-Гассет писал в книге «Миссия университета» о том, что именно университеты являются центрами воспитания интеллектуальной элиты. Именно в них заложена идея элитаризации субъекта образования. Миссию университета Ортега видит в воспитании «аристократии талантов», которые являются ферментами в развитии мировой культуры.

Идея университета — это идея единства в многообразии. В университетах изучались многие научные дисциплины, с течением времени открыва-

* Следует отметить в этой связи труды выдающегося чешского теоретика педагогики и дидактики Яна Амоса Коменского (1593–1670), который стремился к построению целостной картины мира, создал проект энциклопедической системы знаний — пансофии, связывая эту задачу с университетами.

лись все новые факультеты. Но это не был эклектический набор всевозможных научных дисциплин. Эти многочисленные дисциплины возникали на базе фундаментальных наук, среди которых особую роль неизменно играла философия. Именно фундаментальные науки скрепляли многочисленные частные и прикладные науки, давая студентам определенное целостное знание, современную им научную картину мира. Мир многообразен, и это многообразие мира отражается в многообразии наук, изучающих его. Но мир и един, и это единство мира в его многообразии и постигается прежде всего теми фундаментальными науками (прежде всего философией), благодаря которым только и может сложиться целостная картина мира и соответственно единство наук, изучающих этот мир.

Ученый, который замыкается в рамках своей дисциплины, ищет в ней ответы на проблемы, решаемые его наукой, не подозревая, что ответ на них может быть получен в рамках другой науки. Как говорил один из великих ученых XX в. Норберт Винер, величайшие открытия часто делаются не в рамках одной науки, а на грани наук, иногда близких (правда, грани родственных наук уже давно основательно изучены, например физикой и химией — более двух столетий существует физхимия, химией и биологией — около двух столетий существует биохимия и т.д.). Но Винер особенно интересовался границами и пересечениями весьма далеких друг от друга дисциплин, например поведением живых существ и управлением машин и механизмов (выявив аналогии в функционировании этих объектов, он создал кибернетику) или грани таких, казалось бы, далеких наук, как математика и лингвистика (математическая лингвистика делает значительные успехи). Не будем перегружать статью примерами, отметим только, что, учась на двух разных факультетах, студент может придти к интереснейшим выводам и обобщениям, за которыми может стоять крупное научное открытие. Как раз университеты наиболее ярко демонстрируют единство и переплетение наук, показывают, что университетские программы — это не эклектический набор разрозненных наук, а единое дерево, корни которого — фундаментальные знания.

Идея университета родилась прежде всего как идея элитного университета. Ныне Гарвард, Принстон, Йель, Оксфорд, Кембридж, Сорбонна, Московский, Токийский и другие ведущие университеты мира играют выдающуюся роль в формировании интеллектуальных элит постиндустриального общества. Американский исследователь элитного образования А. Верспур пишет, что эти университеты «очень сходны в своих функциях: они репродуцируют процесс селекции элит» (*Revitalizing higher education 1994: 26*). Ведущие университеты США являются элитными учебными заведениями; их выпускники имеют наибольшие шансы достичь элитных позиций. Это полностью относится к английским университетам Оксфорду и Кембриджу. Английский социолог Х. Томас подчеркивал, что почти все члены Верховного Суда Великобритании, епископы, консервативные члены парламента и многие лейбористские парламентарии — выходцы из элитных частных школ и элитных университетов. При этом шансы на получение элитного образования уменьшаются по мере движения вниз по социальной лестнице. Причем се-

лекция элит в странах Запада отнюдь не обязательно связана с частными элитными университетами. Во Франции, где государственная служба традиционно считается одной из наиболее престижных, элитные вузы, готовящие государственных чиновников, почти полностью интегрированы в систему *Grandes Ecoles*.

Элитные университеты в наибольшей мере ориентированы на производство интеллектуальной элиты. Это относится как к западным, так и российским университетам, таким как Московский, Петербургский, Уральский, Ростовский.

В настоящее время наиболее демократической системой высшего образования в Западных странах (в качестве основания демократичности в данном случае берется бесплатность образования или его низкая стоимость, поскольку большая часть расходов берет на себя государство) является система высшего образования в ФРГ, где преобладает бесплатное образование, во Франции и особенно в странах Северной Европы. И это вполне логично, ведь главным бенефициаром от расширения высшего образования является государство, ибо большую часть налогооблагаемого внутреннего валового продукта обеспечивает высокотехнологичная продукция, требующая работников высшей квалификации.

Противоположную модель финансирования высшего образования мы наблюдаем в США, где образовательная система является наиболее дорогостоящей. Несмотря на это, обнаружилось, что европейская образовательная система все больше проигрывает американской системе, причем именно в элитном образовании, потребители которого заинтересованы прежде всего в качестве, а за ценой не постоят. Немецкие исследователи элитного образования в последние годы стали часто отмечать, что даже самые элитные университеты ФРГ, в том числе Берлинский, проигрывают в конкуренции с Гарвардом и другими элитными вузами США. Они ищут и пока не нашли ответы на вызовы со стороны элитных университетов США. Точнее, находят адекватный ответ в высокооплачиваемом образовании. С 2004 г. эта проблема обсуждается Правительством ФРГ и Бундестагом. Влиятельные силы в ФРГ готовы пожертвовать огромным достижением страны в виде бесплатного высшего образования, чтобы повысить конкурентоспособность своего высшего образования.

Государство и элитное образование

Элитное образование — часть общей системы образования, зависящая от нее. Поэтому для элитного образования небезразлична позиция общества, государства по отношению к образованию в целом.

Опыт развития мировой системы образования в последние десятилетия показывает, что в этой области должна формироваться гибкая система управления этим процессом (часто не прямая, а косвенная — в виде влияния), где отсутствует жесткая централизация, где нужно добиваться баланса правительственных программ образования и региональных, местных программ.

В пользу этого говорят результаты международного исследования национальных систем контроля за поднятием уровня высшего образования в ряде

развитых стран Запада, получившие отражение в книге «Меняющееся отношение между высшим образованием и государством» (Changing relationships 1999). Национальные программы развития образования включают в себя контроль за академическим уровнем образования, за уровнем менеджмента в образовании, педагогический контроль, сфокусированный на искусстве обучения, профессиональный контроль — анализ выпускников вузов с точки зрения учета требований «потребителей», поощрение разнообразия форм и методов обучения. Общая задача политики в области образования должна быть нацелена на ее вклад в социальное и экономическое процветание общества.

Исследуя элитное образование, нельзя не отметить некоторые общие сдвиги в развитии современных образовательных систем. Пожалуй, раньше всего следует отметить рост финансовых вложений в образование в мире в целом и особенно в наиболее динамично развивающихся странах. Причем рост отмечается не только в абсолютных цифрах, но и в процентах к ВВП. Американские президенты Дж. Буш (старший), а затем и У. Клинтон заявляли, что Соединенные Штаты гордятся тем, что расходы на образование в них превышают расходы на оборону. Собственно, развитие науки и образования ныне являются важными показателями влияния и мощи страны (если смотреть на эту мощь в динамике). Причем нетрудно обнаружить прямую зависимость между размерами финансирования образования теми или иными странами и темпами их социально-экономического развития; то есть вложения в образование оказываются наиболее эффективными с точки зрения социально-экономического прогресса. Соответственно действует и обратная зависимость. Стоило, например, Бразилии на некоторое время уменьшить бюджетные ассигнования на образование, как это сказалось на замедлении темпов ее экономического развития и потребовало коррекции национальной стратегии. Увеличение расходов на образование касается и ряда развивающихся стран, берущих пример в этом отношении с «азиатских тигров».

К сожалению, с этой общемировой тенденцией контрастирует политика в области образования в России, снизившей свои ассигнования в этой области, особенно в 1990-х годах. В результате мы теряем свои позиции в сфере образования. Так, в 1960—1970-х годах по количеству студентов к общей численности населения Россия занимала одну из лидирующих позиций в мире. Ныне же по этому показателю Россию обогнали не только США и многие страны Западной Европы, Япония, но и такие восточноазиатские страны, как Южная Корея, Тайвань. Ссылки на экономические трудности (тем более в условиях высоких цен на энергоносители) не могут оправдать подобную недальновидную политику в области образования, и она потребовала решительной коррекции в 2005 г.

Потребности информационного общества детерминируют необходимость существенных сдвигов, структурных изменений, смены приоритетов в социальной системе. Крен в сторону технократизма, характерный для большинства стран, находившихся на стадии индустриального общества, постепенно преодолевается. Эта тенденция обозначилась в образовательных системах Северной Америки и Европы.

Очень интересен процесс развития образовательной системы в Японии и, более широко, в странах конфуцианской и буддийской культуры. Хотелось бы вспомнить в этой связи послевоенную Японию. После 1945 г. страна лежала в руинах, но экономическая разруха не привела к ослаблению внимания к образованию, а скорее обострила внимание к нему. И образование подрастающего поколения оказалось одной из точек опоры, позволившей Японии совершить в 1970—1980-х годах прыжок в постиндустриальный мир. Важнейшим элементом всякого, в особенности элитного, образования в этих странах является воспитание в молодых людях высоких нравственных качеств. Этическое и эстетическое воспитание занимает важное место в школьных программах, образовательный процесс ориентируется на воспитание таких нравственных ценностей, как чувство долга, трудолюбие, самосовершенствование личности, уважение к другим людям, особенно к старшим, к культурным традициям. В рамках этой традиции поощряется воспитание предприимчивости, но оно выступает прежде всего как средство самореализации личности (богатство как таковое занимает в системе этих ценностей более низкое место). Мощному технологическому рывку 1960—1980-х годов Япония в немалой степени обязана вниманию, уделяемому проблемам образования, прежде всего элитного (отметим тут роль Токийского университета). Повторим, что в тяжелейший для Японии период после поражения во Второй мировой войне в ее системе образования много часов отводилось нравственному и эстетическому воспитанию. Не с этих ли уроков начиналось «японское чудо»?

Потребности информационного общества требуют гармонически развитого человека, развитого не только интеллектуально и физически, но и нравственно, это общество нуждается в гуманитарной элите, в людях, получивших широкое гуманитарное образование. Не случайно, что в последние десятилетия в США с их прагматической ориентацией в учебных планах школ, колледжей, университетов гуманитарные дисциплины занимают все более прочные позиции.

Следует отметить, что эта — мировая — тенденция гуманитаризации образования проявляет себя и в России: направление развития ее системы высшего образования — сокращение технических вузов сопровождается увеличением гуманитарных специальностей, особенно юридических, экономических (причем даже с «перехлестом»: в последние три-четыре года обнаружилось «перепроизводство» выпускников вузов по этим специальностям). Хуже обстоит дело с другими, более общими показателями российской образовательной системы. Сокращение ассигнований на образование сопровождается «утечкой мозгов», невысоким качеством массового (неэлитного) образования, застоєм в таком важном показателе развития образования, как число студентов на тысячу человек населения. Доля ассигнований на образование в России в 1992—2002 гг. сократилась более чем в два раза по сравнению с долей на ассигнование на образование в СССР в 1950—1970-х годах. В США мы видим обратную ситуацию: доля образования в бюджете возросла примерно в полтора раза.

Отметим попутно, что экономисты анализируют индекс человеческого развития (ИЧР), который рассчитывается с учетом ВВП на душу населения, уровня грамотности и средней ожидаемой продолжительности жизни. По расчетам ряда экономистов, ИЧР увеличился за последние два десятилетия в подавляющем большинстве развитых стран мира. Но в России в 2001 г. он был даже ниже, чем в 1980 г. (0,76 против 0,779) (Экономическая газета 2004), и только незначительно увеличился в последние два года. И важнейшей задачей развития образовательной системы и России в целом должно быть поднятия ее ИЧР.

Известно, что ассигнования на образование — это вложение в будущее страны, а уменьшение этих ассигнований — мина замедленного действия под будущее той или иной страны. Возрождение России как великой страны возможно лишь в том случае, если образование станет одним из важнейших приоритетов в ее социальном развитии (первый шаг в этом направлении, хотя бы в форме декларации, сделан в 2005 г.). Ибо она может возродиться не за счет продажи своего газа, нефти и других сырьевых ресурсов (что означает ограбление наших внуков и правнуков и прямую дорогу к превращению в категорию стран «третьего мира»), а только развивая те традиции великой культуры, благодаря которым она внесла неоценимый вклад в развитие мировой цивилизации.

Элитное образование в США

Рассмотрим специально элитное образование в США по той простой причине, что США — абсолютный лидер в современном мире по элитному образованию, в особенности высшему (из десяти элитных вузов с наивысшим мировым рейтингом восемь — американские).

Теперь коротко об особенностях элитного образования в Соединенных Штатах. Первые элитные школы (а несколько позже элитные вузы) стали возникать в английских колониях на восточном побережье Северной Америки, главным образом в Новой Англии, в XVII в. Естественно, в качестве образца рассматривались знаменитые английские элитные школы — Итон, Хэрроу, Винчестер. Возникают и первые университеты, такие как Гарвард (основан в 1636 г. как колледж, реорганизован в университет в начале XIX в.; это, безусловно, самый знаменитый из американских университетов, который подготовил более 2,5 тысяч признанных национальных лидеров). Возникают Йельский, Колумбийский, Принстонский и другие университеты. Образцом, моделью служили знаменитые английские университеты — Оксфорд, Кембридж (кстати, только эти два университета остались в современной топ-десятке в окружении американских университетов). Все эти университеты, а также такие средние учебные заведения, как Сент-Марк, Сент-Поль, Гротон, Сент-Джордж, носили элитарный характер: учащиеся и студенты были выходцами из аристократических семей американских колонистов Новой Англии, а затем и других районов Восточного побережья Северной Америки. С обретением независимости США число учебных заведений быстро увеличивалось.

Американские public schools принципиально отличаются от школ с аналогичным названием в Англии, где, собственно, и возник этот термин и где он означает привилегированную полузакрытую школу интернатного типа, обычно с высокой платой за обучение. В США этот термин имеет иное значение, соответствующее его этимологии (public — общественный); это бесплатная школа, спонсируемая государством, штатом, местными органами власти. Такие школы зародились в Соединенных Штатах в первые десятилетия XIX в. Их организаторы вдохновлялись идеей общей школы, обслуживающей плюралистическое общество (см.: Equality and inequality 1995).

Но в условиях глубокой классовой дифференциации общества, наличия классов и социальных групп с разными ценностными ориентациями, а главное, разными финансовыми возможностями, идея общей школы выглядела достаточно утопичной и сменилась концепциями, в большей мере отражающими реальную ситуацию в американской образовательной системе. Появился термин parentocracy (власть родителей), который означает зависимость того, в какую школу поступит ребенок — в элитную или массовую — от социального положения родителей, их финансовой состоятельности, а также их связей, влияния. Этот ascribed (предписанный) статус, полученный молодым человеком от родителей, часто играл определяющую роль родителей в дальнейшей карьере их отпрысков.

Основное деление американских школ проходит по основанию «государственная (точнее, спонсируемая государством, штатом, местными органами) и частная». У частных школ много преимуществ: они лучше оснащены в техническом отношении, у них меньшие по численности классы, а это значит, что преподаватели могут индивидуально подходить к каждому учащемуся, учитывать его психологические особенности (способности, скорость усвоения учебного материала, темперамент и т.д.); частные школы обладают более квалифицированным составом преподавателей (хотя бы потому, что в них выше зарплата учителей), лучшими библиотеками, там лучше условия для занятия спортом (бассейны, футбольные и баскетбольные площадки и т.д.).

Впрочем, деление школ на государственные и частные не единственное в определении качества школы. Было бы неправильным считать, что все частные школы лучше государственных. Бывают и исключения. Некоторые государственные и муниципальные школы США и Великобритании по качеству обучения превосходят многие частные, прежде всего благодаря своему расположению в наиболее престижных районах*. Вообще местожительство в определенном районе оказывается ключевым понятием, дающим представление и о качестве жизни человека, и о качестве образования. Община в престижном районе достаточно богата для того, чтобы поддерживать в порядке свою территорию и свои учебные заведения.

* Такова, например, Holland Park school в престижном районе Лондона, которую автор неоднократно посещал в 2003 г., а также ряд муниципальных школ в Вашингтоне, Нью-Йорке, Миннеаполисе (посещенных автором в 1980–2001 гг.).

Специалисты по социологии образования отмечают, что частные школы не всегда дают лучшее образование; приводятся примеры, когда элитные частные школы отбирают при поступлении тех учеников, которые с большей вероятностью будут преуспевать в учении, и отсекают других, менее способных; бывают случаи, когда элитные частные школы, конкурируя за лучших учеников, переманивают наиболее талантливых учеников из других школ, предлагая стипендии для таких учеников из малообеспеченных семей. Это объяснимо: школа заинтересована в способных и хорошо мотивированных учащихся, которые помогают поднять общий уровень обучения в школе. Но тем самым ослабляется потенциал массовой школы, ухудшается ее положение по сравнению с элитными частными школами.

Из частных школ только незначительное количество является подлинно элитными. Это наиболее престижные дорогостоящие школы для выходцев из высших страт общества. Их называют также «подготовительными» школами (*preparatory schools*), некоторые из них — именные школы (*named schools*), названные обычно по имени их основателя или местоположения. Высокая плата и замаскированная дискриминация в практике приема позволяет не пропускать туда детей из низших социальных страт. Здесь преподают высококлассные педагоги, в старших классах порой — профессора, в классе всего несколько учеников, преподаватели их хорошо знают, подход к ученику — строго индивидуальный, учитываются его интересы, запросы; тут не только обеспечивается обучение по лучшим академическим программам, тут обучают хорошим манерам, в этих школах завязываются светские знакомства, полезные в дальнейшей жизни. Ученикам стараются дать всестороннее развитие, и интеллектуальное, и физическое (в школе есть роскошные бассейны, поля для гольфа, теннисные корты). Подавляющее большинство выпускников «подготовительных школ» поступают в элитные университеты. Именно эти «socially elite» (в нашей терминологии «элитарные») школы вызывают наибольший интерес социологов образования (*The International encyclopedia of education 1994: 4827*).

Отметим в этой связи, что американское правительство, особенно в последние десятилетия, держит проблемы образования в фокусе своего внимания. В 1991 г. Дж. Буш (старший), выступая с речью об общей политике в области образования, подчеркнул, что родители должны быть свободны в выборе того, какого рода школы они предпочитают для своих детей. В инаугурационной речи 1993 г. У. Клинтон говорил как о важной национальной задаче о возможности выбора для каждого американца получить образование вплоть до высшего, что существенно важно в условиях информационного общества. В инаугурационной речи 1997 г. он развил и конкретизировал это положение.

Вопросам образования уделили большое место в своих программах основные претенденты на президентский пост в 2000 г. Дж. Буш (младший) поставил проблему образования на первое место. Помимо ассигнования 5 млрд долл. на повышение грамотности, он предложил увеличить выделение грантов на высшее образование еще на 8 млрд долл., выступил за систему финан-

совых поощрений и штрафов штатов в зависимости от успехов местных школьников в проводимых общенациональных единых выпускных тестах. А в программе кандидата в президенты от Демократической партии А. Гора стоял пункт об увеличении числа учителей и снижении численности классов в муниципальных школах. В инаугурационной речи в январе 2001 г. Дж. Буш (младший) важное место уделил именно образовательным программам.

Следует отметить, что в Конгрессе США постоянно и систематически обсуждаются проблемы образования в стране, в том числе элитного образования. Приведем несколько примеров. На слушаниях в Сенатском комитете по вопросам здравоохранения, образования, трудовых отношений и пенсий 10 июня 1999 г. сенатор Ч. Крэсли (от штата Айова) внес законопроект об увеличении поддержки одаренных учащихся и студентов из глубинки. (Заметим, что подобный законопроект неплохо было бы выдвинуть в Государственной думе.) Причем он справедливо отметил, что оказание такой помощи талантам отнюдь не является элитаризмом. Это, напротив, нечто противоположное элитаризму. Задача видится в том, чтобы все учащиеся, студенты, могли получать образование, соответствующее их талантам, независимо от их имущественного положения. В законопроекте мы читаем: «Сенат предоставляет гранты одаренным и талантливым <...>, которые смогут использовать эти средства на обучение по специальным программам, включая дистанционное обучение, (что особенно важно для сельских районов). <...> Талант — это проблема для общества. Одаренные и талантливые ученики и студенты обладают огромным потенциалом стать либо лидерами, либо бременем для общества, поскольку могут использовать свой талант для деструктивных целей» (U.S. Senate 1999a: 1–3). На заседании этого же комитета 7 июля 1999 г. сенатор Э. Кеннеди отметил: «Образование является нашим национальным приоритетом» (U.S. Senate 1999b: 10). На заседании 14 сентября 1999 г. общественный деятель Б. Коэн сказал: «Соревнование [за мировое лидерство] перешло с полей сражений в классные комнаты. <...> Школы нуждаются в модернизации. <...> Эти деньги можно взять из ассигнований Пентагону» (U.S. Senate 1999c: 4–5).

Такое отношение к образованию дало ожидаемые результаты: 24 % американцев старше 25 лет имеют высшее образование — эта цифра выше, чем в западноевропейских странах. Впрочем, специалисты по социологии образования считают, что выпускники средних школ показывают на единых общенациональных экзаменах несколько худшие результаты, чем выпускники школ Западной Европы и Японии (Рэнни 2002: 524).

Современные тенденции в развитии университетского образования в ведущих странах мира и выбор России

В связи с многочисленными дискуссиями о характере реформ (или псевдореформ) в российской образовательной системе в нашей литературе стали появляться исследования (чаще статьи) по поводу современных тенденций в развитии высшего образования, в частности университетского, часто сопровождающиеся размышлениями, не следует ли и нам идти по этому пути.

Среди таких публикаций отметим статью Н.Е. Покровского (Покровский 2005). Она написана весьма квалифицированным социологом, хорошо знающим систему образования в американских и российских университетах, и заслуживает специального обсуждения. В этой статье хотелось бы выделить две проблемы: 1) описание и анализ новейших тенденций в мировом (прежде всего американском) университетском образовании и 2) их оценку и в связи с этим их применимость к российскому университетскому образованию. В первом вопросе мы разделяем мнение автора о «снижении значимости системной фундаментальности» (Покровский 2005: 152), сокращения удельного веса курсов фундаментальных наук в американских университетах, которые уступают место так называемому «полезному знанию» (useful knowledge), знанию прикладному, нацеленному на результат, приносящий немедленную экономическую отдачу. «Отныне университет из храма науки превращается в market place». Н. Покровский пишет, что возобладали концепция знания, «ограниченного в принципе, сфокусированного на конкретике и нацеленного на результат, приносящий немедленную экономическую отдачу» (Покровский 2005: 148). Фундаментальные знания плохо продаются, и поэтому отесняются на периферию, учебные часы отдаются прежде всего многочисленным спецкурсам, порой спецкурсам эзотерическим. Мы согласны с тем, что такая тенденция действительно существует, дошла она и до нас. Кстати, большое количество вузов, в том числе узкопрофильных, получили статус университета. При этом само понятие «университет» девальвируется.

Но вот по второму вопросу, связанному с отношением к такой тенденции, ее оценкой и желательностью распространения на российские университеты у нас имеются принципиальные возражения. Хотелось бы поменять в оценочной части указанной статьи плюсы на минусы, поскольку, на наш взгляд, подобная концепция, оправданная в отношении специализированных, узко профилированных учебных заведений, противоречит нормативам университетов, которые ориентированы на фундаментальные знания, противоречит самой «идее университета», которая, как писал Х. Ортега-и-Гассет в книге «Миссия университета», заключается в воспитании высокообразованной интеллектуальной элиты. Университетское образование дает именно универсальное знание, рафинированный опыт человечества, а уже затем оно воплощается в различных научных дисциплинах.

Причем, говоря о тенденциях развития университетского образования, необходимо уточнить некоторые понятия. В США более тысячи университетов. Но есть ниверситеты и Университеты. Бессмысленно сравнивать Гарвард и Принстон с университетами штата Айова или Орегон. Под университетским образованием часто подразумевается элитное высшее образование. И когда исследуют рейтинги университетов, используют рейтинги первой десятки, двадцатки, сотни лучших вузов, в число которых входят и знаменитые вузы, формально не имеющие статуса университетов, такие как Массачусетский технологический институт, Калифорнийский технологический институт или Лондонская школа экономики. Это относится и к МВТУ им. Баумана, который был элитным вузом и до того, как ему был

присвоен статус университета (кстати, этот статус ничего не добавил знаменитому брэнду МВТУ).

Необходимо отметить, что попытки переноса центра тяжести с фундаментального на прикладное знание отнюдь не есть какая-то новация; такие попытки неоднократно предпринимались в истории науки. Еще Ф. Бэкон в XVII в. подверг острой критике попытки ограничить науку «плодоносным» знанием (под которым он имел в виду именно прикладное знание) в ущерб фундаментальному — «светоносному». Наше поколение помнит ряд таких попыток. Н.С. Хрущев однажды высказал идею роспуска Академии наук СССР и подчинения академических вузов соответствующим министерствам, считая, что таким образом можно ускорить технический прогресс. Хорошо еще, что его удалось переубедить. Но «радикальным реформаторам» неметается. В 1990-х годах они повторили «эксперимент» на эту тему уже под флагом «экономии» бюджетных расходов, резко во много раз снижая финансирование Академии наук в целом и прежде всего академических институтов, ориентировавшихся на фундаментальные исследования. Одним из последствий этих «реформ» была общая деградация российской науки, вынужденная эмиграция тысяч и тысяч российских ученых и многомиллиардные потери для нашей страны.

Но если кто-то со злорадством прогнозирует, что результатом переориентации американских вузов с фундаментальных на прикладные исследования будет глубокий кризис и деградация науки в США, то я вынужден таких людей разочаровать. Дело в том, что США имеют многолетний опыт импорта «мозгов» из ведущих вузов Европы, традиционно опирающихся на приоритет именно фундаментальных наук, и из других стран (в частности, из Индии, хотя в количественном отношении в гораздо большей пропорции оттуда импортируются программисты). Вряд ли можно сомневаться в том, что «сняв пенки» с дерева «плодоносного знания», они купят крупнейших теоретиков, на подготовку которых необходимы сотни миллиардов долларов, в других странах (их могут привлечь высокие оклады и передовое лабораторное оборудование).

Конкуренция элитных вузов

Социология элитного образования с особым интересом исследует конкуренцию между элитными вузами, выявление их рейтингов, определение того, из чего складываются эти рейтинги. Высокий рейтинг — важнейший показатель элитности вуза; его обретение и поддержание является ключевой задачей университета, его администрации, спонсоров: рейтинг университета прямо отражается на его благосостоянии.

Как мы видели, первые американские вузы начали создаваться в XVII в. в наиболее развитой части страны, на северо-востоке США, главным образом, в Новой Англии. К XX в. они объединились в элитную группу вузов, так называемую Лигу плюща (Ivy League). В нее вошли Гарвард, Йель, Принстон, Колумбия, Пен (Пенсильванский университет). Дартмут, Корнелль, Браун. Долгое время эти вузы лидировали в рейтингах университетов США, но в

последней трети XX в. они стали испытывать сильное давление со стороны вузов других регионов, прежде всего Тихоокеанского побережья страны.

Конкуренция в области образования имеет место во всех странах с рыночными отношениями, но она особенно остра именно в тех из них, в которых имеются элитные университеты. Впрочем, и в этих странах конкурентная борьба различается по степени остроты, интенсивности, формам. Так, в Великобритании она не столь остра, как в США, потому что трудно оспаривать лидерство Оксфорда и Кембриджа (порой исследователи элитного образования называют этих лидеров единым словом «Оксбридж»). Разумеется, это лишь подстегивает конкуренцию между ними, но отрыв от других университетов слишком значительный, чтобы опасаться потери, по существу, исключительного положения этого элитного дуэта, его монопольного (точнее олигопольного) положения. Близкая ситуация складывается в ряде других стран, например в Японии, где лидерство Токийского университета почти столь же трудно оспорить. В США конкуренция гораздо более сильная, и лидерству Гарварда бросает вызов Принстон (и на год-два выигрывает первенство) или Йель и другие университеты Ivy League, а также университеты, не входящие в Лигу Плюща, но не менее знаменитые, такие как Стэнфордский, Джорджтаунский, Беркли, или такие богатейшие, как Техасский университет.

Интересно сравнение американской и западноевропейской систем высшего образования. Европе трудно конкурировать в этом отношении с США прежде всего по экономическим соображениям. Если США тратят на обучение одного студента свыше 20 000 долл. в год, то страны старого континента — в два-три раза меньше. Уже это подрывает привлекательность, конкурентоспособность Западной Европы в области образования. В докладе по вопросам высшего образования в Евросоюзе, представленном в 2004 г. Еврокомиссией, говорится: «Рост недофинансирования европейских университетов подрывает их возможности по привлечению лучших талантов и совершенствованию научной и преподавательской деятельности. Из 3300 университетов только пара десятков старинных именитых вузов формирует репутацию высшего образования ЕС, остальные оставляют желать лучшего» (Известия 2004).

Специалисты по социологии образования часто подчеркивают, что в странах с рыночной экономикой сфера образования — такой же бизнес, как и любой другой, хотя и обладающий несомненной спецификой. Специфика элитных учебных заведений в том, что конкуренция идет не за оптимальное соотношение качества и цены, как в других видах бизнеса, а практически исключительно за высочайшее качество образования, так как количество желающих получить образование в самом престижном вузе страны всегда значительно превосходит количество мест, причем независимо от стоимости образования.

По каким критериям определяется рейтинг элитных вузов США? Многие социологи считают, что критерии определения элитности вуза не могут быть строго объективными, потому что основываются, как правило, на субъективных оценках потребителей, «покупающих» образовательные услуги, а «продавцы» вынуждены руководствоваться рыночным правилом «покупатель всегда прав». Учитывая опасность подобного субъективизма, аме-

риканские и западноевропейские специалисты по социологии и экономике образования стараются сбалансировать субъективные и объективные критерии определения рейтинга вузов.

Нужно отметить, что этот рейтинг определяется ежегодно, и он сильно влияет на положение университета, в том числе материальное. Для всесторонней оценки рейтинга вузов привлекаются признанные специалисты. Среди этих критериев первое место занимает капитализация, активы университета, поскольку именно за большие деньги строятся великолепные здания (при этом тщательно сберегаются и реставрируются старые университетские постройки), покупается новейшее оборудование, строятся прекрасные спортивные сооружения — стадионы, бассейны, спортзалы, а главное, приглашаются лучшие профессора и преподаватели.

Другие позиции оценки элитности вуза:

- количество лауреатов Нобелевской премии, работающих в университете (отдельной строкой идет количество лауреатов Нобелевской премии-выходцев из данного университета), а также глав научных школ и направлений — национальных и мировых;

- качество профессорско-преподавательского состава (одним из важнейших показателей при этом считается количество статей, опубликованных в ведущих научных изданиях мира и монографий), индекс цитируемости профессоров и преподавателей вуза, методическое обеспечение учебного процесса, новейшие методические разработки и программы, индивидуальный подход к студентам, та система преподавания (прежде всего инновационная), которую можно назвать элитопедагогией;

- величина библиотеки (количество единиц хранения) и качество ее обслуживания, при этом больше ценятся не огромные единые библиотеки, а множество специализированных библиотек (напр., библиотека философская, социологическая, политологическая и т.д.; таких специализированных библиотек в Гарварде — около тридцати, в Оксфорде — больше двадцати);

- соединение обучения с научно-исследовательской работой, участие в международных и федеральных научных программах, количество грантов и национальных и международных премий, полученных университетом, качество оборудования научных лабораторий;

- традиции университета, количество знаменитостей среди его выпускников: президентов (в европейских элитных университетах — премьер-министров) и выдающихся министров, лауреатов Нобелевской премии, мультимиллиардеров и др.;

- спрос на воспитанников университета (часто выпускники Гарварда могут не особенно утруждать себя в поисках работы — за большинством из них охотятся рекрутеры, представители известных фирм), заработная плата при поступлении на службу после окончания университета (она может превышать 100 тыс. долл., а зарплата выпускников бизнес-школ Университета Пенсильвании, Гарвардского и Колумбийского университетов может превышать 150 тыс. долл.) (Известия 2005);

- наконец, важное место среди критериев элитности вуза занимает уровень спортивной жизни в университете, количество чемпионов Олимпийс-

ких игр, победителей национальных первенств, знаменитых спортивных тренеров, количество и качество спортивных сооружений.

Итак, элитное образование — это высшая категория качества вуза; допуск к нему ограничен, как правило, в него попадают выходцы частных колледжей с высокой стоимостью обучения. Социальная база студентов и аспирантов элитных вузов в значительной мере совпадает с привилегированными элитными группами общества — это прежде всего *upper, upper middle classes*.

К самым престижным элитным университетам традиционно относятся университеты Лиги Плюща. Степень, полученная в них, производит впечатление на потенциального работодателя и обеспечивает допуск к «сильным мира сего». В целом те, кто окончил частные университеты, имеют более престижную и высокооплачиваемую работу, чем те, кто посещал государственные университеты.

Но это еще не все. Как писал еще Р. Миллс в своей известной книге «Властвующая элита», для искателя элитной позиции, стремящегося быть «подлинным аристократом», недостаточно просто окончить Гарвард или Йель. Важно, какой Гарвард или Йель ты закончил. Под «настоящим» Гарвардом имеется в виду тот или иной аристократический клуб при этом университете — «Порселайн» или «Флай», под «настоящим» Йелем — «Фэнс» и т.д. В элитных учебных заведениях складывается специфическая элитарная субкультура, поддерживаемая семейными связями, закрытыми школами, клубами.

Естественно, что, руководствуясь различными критериями, авторы рейтингов приходят к различным результатам. Так, опираясь на первый признак — уровень капитализации вузов, журнал «Экономист» предлагает следующий рейтинг первой десятки элитных вузов:

Гарвард (капитализация — порядка 20 млрд долл.)

Йель (около 10 млрд долл.).

Далее по убывающей по критерию капитализации:

Принстон

Техасский университет

Стэнфорд

MIT (Массачусетский технологический институт)

Калифорнийский университет

Колумбийский университет

Эмори

Оксфорд (Economist 2004: 3).

Предпочитая комплексный подход к критериям выявления элитности вузов и опираясь на критерии, разработанные, главным образом, американскими исследователями элитного образования, Институт высшего образования Шанхайского университета составил в 2004 г. рейтинг 500 лучших университетов мира*.

* В первую десятку вошли, как и следовало ожидать, главным образом, американские университеты — Гарвард, Стэнфорд, Калтек (Калифорнийский технологический институт), Беркли, Массачусетский технологический институт, Принстон, Йель, Колумбия, а также два британских — Кембридж (5-е место) и Оксфорд (9-е место) (Известия 2004в).

Отметим, что выбор критериев для оценки рейтинга вуза отличается большей или меньшей долей субъективности. Это относится, в частности, к абсолютизации большинством американских специалистов по социологии образования критерия, который они считают главным — капитализацию вуза («сколько стоит» тот или иной вуз), принижая другие критерии. Не случайно, что при такой методике подсчета рейтинги российских вузов оказываются неизменно заниженными. Ректор МГУ В. Садовничий, отмечая качество обучения, заверяет, что МГУ выходит на уровень Гарварда, и что многим западным университетам «придется тянуться за нами» (Известия 2004б).

В заключение, опираясь на опыт мирового элитного образования, прежде всего исходя из потребностей социально-экономического и политического развития России, попытаемся поставить вопрос о том, какова должна быть государственная политика России в области элитного образования. Прежде всего, необходим курс на постоянное увеличение инвестиций в область народного образования в целом, это магистральный путь возрождения России с ее великими культурными и научными традициями. Нужна «точечная» поддержка талантливой и способной молодежи, которая бы включала в себя поиск и отбор одаренных детей, талантливых юношей и девушек, главным образом, уже опробованным нами путем проведения конкурсов — региональных и общероссийских, олимпиад, присуждение грантов их победителям и призерам, чтобы они могли подготовиться для поступления в элитные вузы страны (особенно это касается помощи одаренным детям, талантливой молодежи, живущей в провинции, в городах и селах, далеких от культурных центров). Это должно быть важным элементом государственной политики в области образования. Большинство стран особым образом финансирует ограниченное количество своих элитных университетов. Отметим в этой связи, что такие элитные университеты России, как МГУ, МГИМО(У), не требуют для себя особых привилегий. «Качественное образование должно быть доступно для выходцев из любых слоев общества» (Известия 2004б). Министр Минобрнауки РФ А. Фурсенко доложил Госдуме РФ 27 января 2006 г. проект, разработанный министерством, который предусматривает господдержку инновационных вузов на конкурсной основе (ИТАР-ТАСС 2006).

Завершая тему, сравним образовательные системы России и США прежде всего с точки зрения развития в них элитного образования. Мы видели глубокие различия этих систем, связанные с различием исторических традиций, менталитета, экономической и политической структуры этих стран, наконец, мобилизационным или инновационным типами развития.

Несомненно, что в наибольшей степени эти образовательные системы различались в советский период нашей истории. Американская система образования всегда строилась по типу плюралистического развития, в котором конкурировали разные образовательные модели, где важную роль

наряду с государственными образовательными программами играли программы, разработанные общественными организациями, причем федеральные носили скорее совещательный, чем директивный характер (что естественно при существовании частных образовательных институтов), где большее влияние на образование оказывали штатные и местные органы. Иначе говоря, это система с высокой степенью децентрализации.

Противоположную модель образовательной системы представляла собой советская система образования — это был государственный диктат, унификация, идеологизация учебного процесса, господствовал эгалитаристский подход к организации системы образования.

В постсоветский период образовательная система России пришла к ее деидеологизации; перестал существовать тотальный государственный контроль, идет процесс диверсификации образовательных программ и образовательных институтов, большего учета групповых и индивидуальных запросов населения. Иначе говоря, это явное движение к плюралистической модели образования. Таким образом, мы можем констатировать определенную конвергенцию образовательных систем России, стран Западной Европы и Северной Америки в рамках парадигмы плюралистической образовательной системы. Тем более это ощутимо с принятием Россией Болонской конвенции, связанной с процессом вхождения российского высшего образования в европейскую и мировую образовательную систему. Иногда в литературе встречаются утверждения о том, что принятие Болонской конвенции означает движение в сторону элитного образования. По-видимому, это не совсем так*. Прежде всего участие в Болонской конвенции означает определенное движение в сторону стандартизации образовательных систем, а стандартизация плохо сочетается с элитным образованием, которое по определению выше стандартного. Впрочем, нужно отдать должное Болонской конвенции, которая сделала акцент не на унификации систем академических степеней и их дипломирования (документального подтверждения дипломами об образовании единого образца), а на подтверждении того, что дипломы являются лишь инструментарием «удобочитаемости» степеней и квалификаций (Динес, Аблязов 2005: 66). По-видимому, Болонский процесс идет параллельно с политикой ВТО, цель которой — превратить образование в рынок. И тут возникает вопрос о том, хорошо ли, что образование превращается в рыночную ценность. А что касается двух ступеней высшего образования, из которых первая (3–4 года) должна завершаться получением квалификации, востребованной европейским рынком труда (бакалавр),

* Один из профессоров Оксфордского университета не без оснований отметил, что для образовательной системы невысокого или среднего уровня принятие Болонской конвенции является несомненным прогрессом. А для элитных университетов, в частности Оксфорда, это отнюдь не прогресс. Такие европейские элитные вузы, как Кембридж, Парижский институт политических наук и некоторые другие, отказались участвовать в этом процессе. Между прочим, министр образования и науки А. Фурсенко на встрече со студентами и преподавателями МГУ им. Баумана сказал, что «Европа поняла необходимость стандартизации оценки качества университетского образования, когда выяснилось, что проигрывает США и азиатским странам» (Известия 2005б).

а вторая после пяти лет обучения должна приводить к получению квалификации «мастера», то это, по существу, всего лишь форма, в которой могут развиваться как элитный, так и не-элитный виды образования.

Однако внушает тревогу существующее отставание российской системы образования, в том числе элитного. Выше мы видели, что большинство специалистов по экономике и социологии образования не без оснований считает, что для ускоренного развития страны наиболее эффективны инвестиции в «человеческий капитал», в сферы образования и науки, что каждый доллар, вложенный в развитие науки и образования, в близкой перспективе оборачивается по меньшей мере десятикратным выигрышем. Поэтому можно говорить о недалековидности правительства, которое, планируя бюджет, не увеличивает (и тем более уменьшает) в нем расходы на науку и образование.

Увы, такое уменьшение ассигнований на образование и науку под видом «реформ», как это имело место на протяжении 1990-х годов в России, привело к катастрофическому снижению уровня образования. А в начале 2000-х годов шло, по существу, замораживание роста вложений в образование и науку. И только в 2005 г. предполагается скачок в развитии образования в России.

Долгожданный приоритетный национальный проект в области образования предполагает создание основы для прорывного инновационного его развития, для укрепления конкурентоспособности нашей образовательной системы. Для реализации проекта предусматриваются меры государственной поддержки вузов и школ, особенно элитных, активно внедряющих инновационные образовательные программы, новейшие образовательные технологии, включающие дистанционные программы обучения (ИТАР-ТАСС 2006).

Пока в России остались еще вузы и научные школы, имеющие высокие рейтинги в мировой системе образования и науки, необходимо, опираясь на них (прежде всего на элитные вузы и академические институты), развивать систему образования и науки в России опережающими темпами.

В современном мире сложился разветвленный рынок образовательных услуг, и мы должны более активно включаться в этот рынок и быть в нем конкурентоспособными, причем постоянно работать над повышением этой конкурентоспособности.

Кстати, тут уместно заметить, что часть (пусть небольшая) выпускников российских школ уже вступила в этот рынок мирового элитного образования. На зарубежные университеты переориентировалась часть компрадорской буржуазии, которая хотела бы, чтобы их дети остались за рубежом и после окончания учебы, попытавшись сделать там карьеру, хотя шансов на успешную карьеру у них немного (западная элита не собирается раскрывать свои ряды перед российскими компрадорами). Попутно они планируют таким образом избавить своих детей от службы в армии, определенным образом застраховаться от внутренних рисков. Нельзя не отметить что бывший президент России, ответственный за развал российской образовательной системы в 1990-х годах, не постыдился послать своего внука получать среднее, а затем и высшее образование в Великобританию в элитную школу, где плата за обучение превышала зарплату президента. А патриотично ли поступают те

из высших чиновников страны, которые продолжают посылать свое потомство обучаться за рубеж, кстати, в те самые учебные заведения, которые еще во второй половине XX в. пытались копировать многие элементы советской системы образования. Это неуважение к своей стране наводит на мысль о том, а хотя ли они в будущем в ней жить? И как можно верить тем представителям псевдоэлиты, которые ведут себя как временщики?

Подавляющее большинство выпускников российских средних школ поступило в вузы и средние специальные школы, часть из них осуществила свою мечту — поступили в элитные вузы России.

Литература

Динес В., Аблязов К. Новые перспективы развития российской высшей школы // Власть. 2005. № 9.

Покровский Н.Е. Побочный продукт глобализации: университеты перед лицом радикальных изменений // Общественные науки и современность. 2005. № 4.

Рэнни О. Политическая система США // Сравнительная политология сегодня: Мировой обзор / Г. Алмонд и др. М.: Аспект пресс, 2002.

Известия. 2004а. 19 ноября.

Известия. 2004б. 3 октября.

Известия. 2004в. 8 декабря.

Известия. 2005а. 28 января.

Известия. 2005б. 4 марта.

ИТАР-ТАСС. 2006. 27 января.

Экономическая газета. 2004. № 21.

Changing relationships between higher education and the state / Ed. by Mary Henkel and Brenda Little. London; Philadelphia: J. Kingsley Publishers, 1999.

Equality and inequality in education policy: a reader / Ed. by Liz Dawtrey et al. Clevedon [England]; Philadelphia: Multilingual Matters, in association with the Open University, 1995.

The International encyclopedia of education / Ed. by Torsten Husemн, T. Neville. 2nd ed. [Oxford, England]: Pergamon; New York: Elsevier Science, 1994. Vol. 8.

Revitalizing higher education / Ed. by Jamil Salmi and Adriaan M. Verspoor. Oxford [England]; Tarrytown, N.Y., USA: Published for the IAU Press [by] Pergamon, 1994.

U.S. Senate of the Committee on Health, Education, Labor and Pensions. Hearing June 10, 1999. Washington: U.S. Senate, 1999a.

U.S. Senate of the Committee on Health, Education, Labor and Pensions. Hearing July 7, 1999. Washington: U.S. Senate, 1999b.

U.S. Senate of the Committee on Health, Education, Labor and Pensions. Hearing September 14, 1999. Washington: U.S. Senate, 1999.

Economist. 2004. April 17.