И. Е. Задорожнюк

Отечественное образование: (исторические) промеры и (социальные) срезы

DOI: 10.19181/snsp.2016.4.2.4273

Задорожнюк Иван Евдокимович – доктор философских наук, начальник отдела гуманитарных журналов, Национальный исследовательский ядерный университет МИФИ.
115409, Россия, Москва, Каширское шоссе, 31
E-mail: zador46@yandex.ru
Тел.: 8 (495) 788 56 99

Аннотация. Анализируется работа «Грани российского образования» – совместный научный труд учёных Института социологии РАН, аналитиков Центра социологических исследований Министерства образования и науки РФ и практиков образования из Национального исследовательского ядерного университета МИФИ. Обосновывается тезис, что образование как социальный институт осуществляет несущие функции жизнеобеспечения социума, поддерживает механизм воспроизводства социально-профессиональной структуры общества, латентно регулируя воспроизводство распределительных отношений.

Ключевые слова: образовательная сфера, распределительные отношения, русский язык, миграция, воспитание, социальная структура, информирование

Рассматриваемая работа – «Грани российского образования» (М.: Центр социологических исследований, 2015. – 644 с.; редколлегия: М. К. Горшков (председатель), Ф. Э. Шереги, А. Л. Арефьев, Г. А. Ключарёв) – совместный научный труд учёных Института социологии РАН, аналитиков Центра социологических исследований Министерства образования и науки РФ и практиков образования из Национального исследовательского ядерного университета МИФИ. 27 статей, написанных 30 авторами, делают этот труд полновесной коллективной монографией (почему так, а не «коллективным сборником», как отмечено в аннотации к книге, – попытаемся доказать в конце данных размышлений), освещающей проблематику одной из важнейших сфер жизнеобеспечения современного общества – образовательной. Книга демонстрирует, что современное общество правомерно именуется постиндустриальным, или обществом знаний, доказывает, что ячейки такого общества укрепляются в современной России, освещает трудности его полноценного функционирования.

Начнём со статьи-флагмана, наиболее полно репрезентирующей теоретический срез работы в целом, – Ф. Э. Шереги «Образование как социальный институт»; в ней сочетание подходов со стороны и промеров, и срезов приме-

нено оптимально – именно поэтому она столь убедительна в своих посылках и заключении. Реферативное её изложение затруднительно: пустот в тексте практически нет, ограничимся рассмотрением её схемы и дерзнём вступить в полемику с заключением.

В трактовке образования как социального института автор не ограничивается достаточно узкой функцией интерпретации того феномена, который сегодня именуется как трансляция образовательного контента. Нет, образование, кроме этого, – и даже главным образом – как институт осуществляет несущие функции жизнеобеспечения социума, поддерживает механизм воспроизводства социально-профессиональной структуры общества, латентно регулируя воспроизводство распределительных отношений.

«Интегративная функция образования реализуется в процессе приобщения молодого поколения к культурным ценностям, нравственным идеалам, принципам мировоззрения, тем самым формируя социальную общность» [Грани..., 2015: 15]. По сути, это собственно социализация личности через формирование мировоззрения представителей молодого поколения, воспринимающего господствующие распределительные отношения как социально справедливые. Так есть, так будет, так надо – образование убеждает в этом социализирующегося индивида.

«Дифференцирующая функция образования реализуется в потенциальном рассредоточении молодого поколения по пирамидальным ячейкам социально-профессиональной структуры, тем самым внося в социальную общность противоречия, выраженные в различии экономических интересов органических элементов (групп) социальной структуры» [Грани..., 2015: 15]. Через профессиональное самоопределение в ходе обучения молодёжь проходит стадию пирамидального замещения поколений в иерархии общественного разделения труда. Так есть, но может (а в определённых ситуациях и должно) быть по-другому: иначе не будет развиваться социум.

Тем самым осуществляется воспроизводство социальной структуры через фиксацию распределительных отношений в форме социальных институтов. Но таковые отношения эволюционируют, а вслед за этим меняется и то, что автор удачно именует «образовательными обязательствами», выливающимися также в исторические формы образования со стороны и преподающими уроки (не только учебные и лекционные часы, но и паттерны приемлемых обществом мыслей и действий), и воспринимающими оные.

Автор в ходе исторических промеров выделяет *пять* таких форм (коррелирующих как с общественно-экономическими формациями, так и со ступенями взросления индивида, аргументированно обосновывая их преемственность (или, пользуясь термином гегелевской философии, – снятие, то есть сохранение в свёрнутом виде в более высоких формах).

Первая – подражание, освоение молодым поколением навыков, связанных с жизнедеятельностью племени, но без права на единоличное присвоение результатов труда племени (сегодня – дошкольное образование). *Вторая* – воспитание как вуалирование классового принципа распределения прибавочного продукта и упрочения элементов надстройки (в наше время – общее образование, формирующее мировоззрение подрастающих граждан). *Третья* – принуждение, осуществляемое в условиях эксплуатации в кастовом (в Европе – сословном) обществе и не зависящее от природных способностей индивида (сегодня – образование в элитных учреждениях, не связанных с узкой технологической специализацией). *Четвёртая* – обучение как формирование индивидуальной рабочей силы, свободной на рынке труда, но полностью обусловленной технологией массового производства; распределительные отношения регулируются экономическими акторами в лице собственников и организаторов производства, равно как и политическими органами, образование же в форме обучения производит «рабов производства» (в современных условиях – профессионально специализирующиеся образовательные учреждения). *Пятая* – информирование, имеющее своей основой компетентностное образование через дистанционные технологии; оно основано на использовании будущим поколением овеществлённого духовного потенциала всех прошлых цивилизаций.

Эти пять категорий – подражание, воспитание, принуждение, обучение, информирование – составляют категориальную модель социологии образования (образуя, если ещё раз использовать язык философии Гегеля, переход исторического в логическое). Ещё раз об информировании – оно находится в начальной стадии развития; на последующих стадиях сами природные задатки индивида становятся естественной предпосылкой выполнения, по выражению философа XVIII века Г. Сковороды, «сродного», то есть присущего наклонностям индивида, труда: он ему по силам, а посему выполняется качественно. Принудительные формы образования перерастают в самообразование, основанное на информационном обмене; оно же – вследствие «сродности» труда – станет перманентным, «и эксплуатация, уже в виртуальной форме, «выйдет» за пределы функционирующего общества. Это будет эксплуатация живущим поколением облечённого в информацию знания как овеществлённой духовной деятельности прошлых поколений» [Грани..., 2015: 28]. Всё это выглядело бы как некие криптофилософские спекуляции в духе марксизма или – шире – эволюционизма (сами по себе достаточно продуктивные), если бы данная схема не накладывалась на ситуацию с современным российским образованием и не выявляла его дисфункции, если бы она не иллюстрировалась доказательно фактическим материалом и статистическими данными.

Автор с опорой на них правомерно и аргументированно утверждает: «профессиональное становление нынешней молодёжи проходит в обществе с относительно устойчивой, но отнюдь не прогрессивной социальной структурой, критическим восприятием обществом своего прошлого и не вполне осознанной моделью будущего. Всё это само по себе является предпосылкой для дисфункциональности

профессионального образования, т. е. воспроизводства им не прогрессивной, а консервативной социальной структуры» [Грани..., 2015: 33]. Сегодня она для нашей многострадальной страны такова: те, кто производит прибавочный продукт, – 37,5%, потребляющие его – 62,5%; высший класс – не более 10%, средний класс – не более 20%, рабочий класс (т. е. пролетарии физического и интеллектуального труда) – примерно 70% (цифры рассчитаны и перепроверены по доброй полдюжине статистических справочников) [Грани..., 2015: 34, 37].

И получается: молодому поколению предстоит восполнить социально-классовую структуру российского общества не менее чем на 70% в качестве промышленных, аграрных рабочих и работников сферы бытовых услуг, большей частью средней и низкой квалификации, в то время как его представители стремятся стать юристами да менеджерами, мало кем востребованными. Тем самым порождается «экономический балласт» обладателей невостребованных дипломов о высшем образовании числом не менее 40% от всех выпускников; кроме того, в течение первых пяти лет работы меняют свою квалификацию или профессию в среднем 60% молодых специалистов. Ещё более драматично складывается ситуация с аспирантурой: 45,5% аспирантов специализируются в области гуманитарно-социальных наук, в то время как их доля среди всех исследователей составляет не более 5% [Грани..., 2015: 37].

И вот вывод: «Воспроизводя такую социальную структуру, с позиции цивилизационного прогресса российское профессиональное образование выполняет дисфункцию, содействующую регрессу государства. Разрешение указанного противоречия имеет две формы. Пассивную – эмиграцию наиболее активной и талантливой молодёжи в государства, где социальная структура более прогрессивна, и их интеллектуальный и энергетический потенциал, вероятно, будет востребован; активную, нежелательную форму разрешения межпоколенческого конфликта в виде социального протеста» [Грани..., 2015: 38].

Получается, что система профессионального образования сегодня функционирует по принципу феодальных отношений, ибо рыночный принцип, в соответствии с которым потребитель диктует свои требования при выборе товара, для неё большей частью не актуален (правда, это проявляется не только в России).

И ещё один вывод: «критерием эффективности реализации системой профессионального образования своих естественных функций не может быть она сама и даже выпускаемый ею продукт – специалисты или квалифицированные рабочие. Только экономика есть тот потребитель конечной продукции указанной системы, который либо признает её функциональность, с пользой для себя трудоустраивая выпускников, либо констатирует дисфункциональность профессионального образования, не проявляя потребности в выпускниках» [Грани..., 2015: 39].

Его сущностная весомость и релевантность сомнению не подлежат. И всё же позволим себе несколько полемических замечаний. Первое: вряд ли всё благополучно с воспроизводством кадров и в других «датских королевствах» – иначе и они обходились бы своими специалистами, а не воровали и совращали наших. Хорошо бы в намеченном в статье ракурсе рассмотреть ситуацию с трендами отечественного и мирового образования, применяя предложенную автором «пятичленку», видя при этом и в наиболее «продвинутых» национальных образовательных системах неизбежно сохраняющиеся следы прошлых его укладов.

Второе: можно, конечно, обойтись концептом «экономика» для обозначения не данного, а заданного потребителя конечной продукции образовательной системы. Но правомерно задать и уточняющий вопрос: а кто же таковую репрезентует в наших, увы, не вполне проясняемых и трудно идентифицируемых условиях: Государство? Олигархат? Или всё же гражданское общество? Вопрос открытый, и нужно ещё немало промеров и срезов, чтобы на него ответить.

Позволим себе небольшой и, может, не совсем уместный теоретический экскурс относительно последнего. В бытующих сегодня определениях концепта «гражданское общество» столько удручающей путаницы, что серьёзные исследователи его избегают. Согласимся с тем, что такое общество охватывает сферу жизни человека, не подверженную контролю со стороны государства или власть имущих. Но этого мало: гражданское общество захватывает и отношения между квазиавтономными индивидами – при том, что в это «квази» входит такая «мелочь», как юридическая защита права на индивидуальную собственность. А где отношения – там и группы. Поэтому до сих пор релевантно философское определение Гегеля: гражданское общество (die burgerliche Gesellschaft) – «объединение членов в качестве самостоятельных, единичных в формальной, таким образом, всеобщности на основе их потребностей и через правовое устройство» [Гегель..., 1990: 286]. Отталкиваясь от данного определения, К. Маркс писал: «анатомию гражданского общества следует искать в политической экономии» [Маркс..., 1959: 6]. Разъяснитель же Ф. Энгельс в конце своих трудов весьма корректно уточнил: «Не государством и обусловливается, и определяется гражданское общество, а гражданским обществом обусловливается и определяется государство..., следовательно, политику и её историю надо объяснять экономическими отношениями и их развитием, а не наоборот» [Энгельс..., 1961: 220].

Как раз поэтому, на наш взгляд, представители гражданского общества призваны не нападать на государство (хотя бы через его осмеяние), а прочно стоять в нём и при необходимости его преобразовывать – в значительной мере именно через сферу образования. Пожалуй, это главная функция образования как социального института сегодня.

К сожалению, недостаток места позволяет лишь эскизно говорить о других исторических промерах. В статье А. Л. Андреева «Образование в российском социуме: модернизационный аспект» образовательные стратегии рассматриваются сквозь призму стратегий, охватывающих коренные социальные изменения.

В ходе соотношения этих двух стратегий редко достигается баланс, чаще одни упреждают другие. В статье проанализированы подробно два момента такого упреждения: в связи с введением христианства и петровскими реформами. Более подробно такое соотношение стратегий рассматривалось в монографии А. Л. Андреева «Российское образование: социально-исторические контексты» (2008).

В том же году автор данных размышлений прокомментировал основные тезисы монографии, сделал вывод о том, что в одних ситуациях сфера образования делает рывок на обгон других сфер жизнеобеспечения социума, а в других отстаёт от темпов их развития, – и поставил вопрос: а как сегодня? Конечно, любая образовательная реформа, начиная с введения азбуки Кирилла и Мефодия, заменяющей «черты и резы» древних славян, встречала отпор. И всё же она продвигалась вперед, оставляя за бортом сначала язычников, а в послепетровские времена – митрофанушек-недорослей. Но все же часто возникали ситуации, когда сфера образования отставала, а иногда этот взаимный обгон шёл в разных направлениях. В конце его статьи фиксируется: «есть опасность, что темпы модернизации образования вновь отстают от темпов общественных образований в целом. А такая «стратегия» для России, входящей в стадию постиндустриального развития, недопустима» [Задорожнюк..., 2008: 153]. Опасения относительно такой перспективы не исчезли и сегодня.

Не менее интересны и другие промеры. Неудачи с полномасштабным внедрением гимназического устава 1864 г. описала Р. З. Гушель. Борьба за право выпускников реальных гимназий поступать в университеты успешно началась в указанном году, а завершилась уже в 1866 г. доминированием классической школы, призванной, в конечном счёте, сохранять устоявшуюся социальную структуру общества, хотя во второй половине XIX в. шёл процесс размывания сословных границ и начали формироваться новые классы.

В. В. Фурсова промерила изгибы социального неравенства в системе образования советского общества, в котором источники пополнения студенчества видоизменялись – как и при гимназиях позапрошлого века (и нынешнего тоже?): не при отборе контингента в вуз, а ещё на более ранних этапах обучения, в условиях громко звучащих деклараций о социальной однородности в СССР.

Классическим примером исторического промера отечественной системы образования является концепция В. Н. Шубкина о привлекательности профессий, которая работает в полную меру и в современных условиях, даже несмотря на то, что профессий, которые сегодня являются предпочтительными для молодёжи, в СССР 1960-х годов (когда впервые проводились исследования в Новосибирске) попросту не было, а некоторые предпочитаемые в то время стали непривлекательными.

Дети руководителей в Новосибирской области начала 1960-х годов составляли менее 1/10 всех выпускников дневных средних школ области, дети специалистов – около 1/4, в сумме же они составляли примерно треть выпуска из школ. Выходцы из семей рабочих и крестьян составляли более 1/3 школьного выпуска; дети служащих – немногим менее 1/4 [Грани..., 2015: 273]. А ведь рабочих и крестьян в области насчитывалось куда более трети занятых, да и детей в их семьях рождалось больше.

С начала 1980-х годов среднее образование целенаправленно пытались сделать всеобщим. В связи с этим доля детей руководителей уменьшилась вдвое, а число выходцев из семей служащих увеличилось на треть.

В 1994 г. доля детей руководителей превысила 1/4 от всего числа выпускников средних школ области (она выросла в 7 раз по сравнению с началом 1980-х годов, в 3,5 раза – относительно начала 1960-х), при этом доля детей рабочих и крестьян уменьшилась в 2,5 раза. «В отличие от 80-х годов, государство не только не настаивало на всеобщем среднем образовании, но и меры, которые были приняты для того, чтобы школы допускали к учёбе в старших классах всех желающих, стали реальными лишь в результате воздействия общественности. В официальных документах укоренились термины: основная школа; основное общее образование. Именно девятилетнее образование стало массовым» [Грани..., 2015: 275]. Добавим от себя, что как раз в эти времена на Западе громко звучали разговоры о меритократии как селекции элиты на основании личных способностей и заслуг, и тот факт, что востребованными оказались меры социальной селекции в сфере образования путём внедрения его платных форм, – отнюдь не её достоинство.

Перераспределение шансов на получение детьми полного общего среднего образования произошло не в пользу детей рабочих и крестьян. Подтвердили (пойдём дальше автора следующей статьи – Д. Л. Константиновского «Наследие профессора Шубкина. 50 лет исследования» – и скажем: утвердили) своё право первыми входить в дверь дети руководителей и специалистов – в выпуске из средней школы их доля возросла до 50%. «Группа, прежде самая многочисленная, оказалась в меньшинстве, а самая малочисленная в прошлом получила более четверти объёма выпуска» [Грани..., 2015: 275]. Как говорится в одном древнем (евангельском) тексте, последние будут первыми... Изменения позитивного характера, правда, зафиксированы к середине так называемых «нулевых» годов: дети рабочих и крестьян стали возвращаться в школу, привлекательность образования восстановилась, а для школ стало важным в первую очередь количество учащихся, поскольку от этого зависел объём финансирования. «Доля детей рабочих в выпуске из школы превысила 1/4, что вызвало коррекцию доли детей других групп. Дети из семей, владеющих малым бизнесом, составили почти десятую часть выпуска» [Грани..., 2015: 276]. Новый кризис, начавшийся в 2013 г., сказался на планах родителей относительно образования детей: доля детей служащих продолжала сокращаться, а доля детей рабочих уменьшилась почти вдвое. Это не может не сказываться на возможностях представителей различных

социальных групп получить качественное образование, что в целом влияет на формирование социальной структуры общества, сдерживая осуществление социального лифта для них, заключает автор.

В статье Г. А. Ключарёва «О некоторых «популярных» реформах в российском образовании» приводятся последние по времени промеры системных трансформаций в российском образовании на основе проведённых по идентичной методике опросов с 2009 по 2014 г. Цель реформ – дальнейшая адаптация системы образования к условиям «свободного» (возьмём в кавычки – по аналогии с «популярностью») рынка. Средства достижения – внедрение таких институций, как национальные исследовательские университеты на верхних этажах системы образования и единого государственного экзамена – на нижних, равно как и переход сферы профессионального образования на двухуровневую систему: бакалавриат – магистратура. Результаты: большинство опрашиваемых из самых разных выборок считают, что для эффективной реализации образовательных реформ в России сегодня нет ни экономических, ни финансовых, ни кадровых предпосылок.

Низкая их результативность объясняется следующими факторами. «Во-первых, это отсутствие или ошибочная социально-экономическая оценка эффективности образования, прежде всего в его отношениях с рынком труда. Система образования остаётся верной только себе и не хочет ориентироваться на других игроков. Воспроизводя саму себя, а точнее, отдельные свои институты, она выстраивает между ними отношения с минимальной ориентацией на конечную цель – подготовку учащихся к активной экономической деятельности» [Грани..., 2015: 81]. Сомнительное «достижение», к тому же вряд ли планируемое инициаторами единого государственного экзамена: может, оно и обеспечивает более справедливую доступность вузов выпускникам школ, но с последующим их трудоустройством тестирование никак не связано.

Во-вторых, вредит реформам в образовании межведомственная рассогласованность и неправильный выбор приоритетов руководителями, по-разному оценивающих эффективность деятельности вузов, которые вступили в борьбу за вхождение в сотню мировых университетов-лидеров. Кроме того, ни в одном из международных рейтингов не используются все индикаторы, которые изначально отбирались для оценки деятельности российских университетов.

В-третьих, не прекращаются споры о соотношении общего и специального образования. «Идеал советской педагогики – «всесторонне развитая личность» – так и остаётся идеалом в условиях жёсткой рыночной конкуренции как предприятий, так и самих работ-

ников» [Грани..., 2015: 82]. Но и «личность-штифтик», как говаривал в своё время Ф. М. Достоевский, тоже как-то не «выделывается»: то ли народ не подходит (хотя как раз он и реализовал такие технологически и социально упреждающие проекты, как строительство Транссибирской магистрали в начале XX века, и начал освоение космического пространства уже при социализме в 1960-е годы), то ли реформаторы как-то не так к нему подходят, хотя они никак не устают, обвиняя своих предшественников – реформаторов системы образования в «проклятые» советские времена.

По правомерному мнению Г. А. Ключарёва, решение этой дихотомии видится в обучении гражданскому участию и поведению – и в школе, и в вузе, и на пороге рабочего места. А может, добавим от себя, и в тяготении к гражданскому обществу, соизмеряемому с эффективной экономикой (о чём говорилось выше), в рамках которого легче отыскивается путь к успешности проводимых в сфере образования реформ.

Как оценить этот последний по времени промер? На наш взгляд, форсированное отвержение прошлого в сфере образования показало свою ущербность, но на его остатках восстановить эффективность системы образования, которую призывал в своё время перенимать президент США Дж. Кеннеди, затруднительно. Новые же его формы в ожидаемых масштабах неэффективны – причём не только в краткосрочной перспективе (потерпим-де, а там всё будет хорошо...). Если ещё раз обратиться к метафоре из той же древней книги, и мехи старые прохудились, и вино новое скисает...

Правда, внушают оптимизм промеры и срезы на примере отдельного вуза – Национального исследовательского ядерного университета МИФИ – в статье М. Н. Стриханова и Н. М. Дмитриева «От института боеприпасов до университета мирового класса». Вуз постоянно повышает свои позиции в отечественных и мировых рейтингах, при этом «хорошие» позывы к реформам повышают его продуктивность, а «плохие» – нивелируются. Авторы статьи аргументированно доказывают: МИФИ – весьма интересный материал в плане истории успеха, а для социологии образования – для case study. Причём (и это хорошо видно в статье) главное в успехе в ракурсе как промеров, так и срезов, – взаимопереплетение учебной и научно-исследовательской деятельности; ко второй привлекаются студенты уже первых курсов, в первую же вовлекаются в разных формах и седобородые профессора; этим обеспечивается и высокая наукоёмкость этих видов деятельности. Отсюда и полновесность заключительного положения статьи: «МИФИ имеет все шансы стать вузом мирового класса и превратиться к 2020 году в реального лидера международного рынка образовательных услуг в области ядерных технологий и их инжиниринга» [Грани..., 2015: 573] – оно звучит не как благое пожелание, а как программное продолжение истории успеха. Одна из его предпосылок заключается в том, что вуз, можно сказать, обречён (в хорошем смысле) на образовательные инновации – ибо он поставляет кадры несущим отраслям отечественной экономики (в первую очередь атомной отрасли), обе-

спечивая как её стабильность (гарантии энергопоставок в отличие от «легкомысленной» нефтегазовой отрасли), так и развитие – чрез внедрение, к примеру, тех же нанотехнологий.

Опыт МИФИ, кроме прочего, доказывает справедливость и следующего тезиса: чем раньше учащийся, и в первую очередь студент, вовлекается в новейшие производства, тем лучше и для первого, и для вторых. Об этом же говорят ещё две привлекающие внимание теоретиков и – главное – практиков образования статьи: Н. В. Латовой и Ю. В. Латова «Инновационные площадки России – «хорошие и разные» (структурный анализ)» и Ф. Э. Шереги, М. С. Попова и А. Н. Ридигер «Малые инновационные предприятия университетов». Правда, их следовало бы поменять местами, поэтому начнём со второй.

Ряд её положений был опубликован в журнале «Социология образования» (№ 1, 2, 3 за 2014 г.). И сразу же вызвал запрос со стороны студента одного из технических вузов: а каков алгоритм их создания, как организовать это дело конкретно? Авторы – начальник научно-аналитического отдела Центра социологических исследований Минобрнауки России, директор Департамента управления программами и конкурсных процедур Минобрнауки России, директор Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Интерфизика» при МИФИ – немедленно ответили ему, и не только ему, но и всем тем, кто видит в малых инновационных предприятиях университетов точки роста. Есть основания надеяться, что советы пошли впрок. А в номерах этого же журнала за 2015 г. появились статьи о таких предприятиях, причём авторы с исходной работой и знакомы-то не были.

Что касается рассматриваемой здесь статьи, то Ф. Э. Шереги, М. С. Попов и А. Н. Ридигер насытили её новым содержанием и осветили потенциал этих предприятий с учётом реалий уже второй половины второго десятилетия XXI века. Цифры за 2014 г. оказались утешительными, но во всей статье ощущается: нужен новый прорыв! И он может быть обнаружен в той же «Интерфизике».

Ибо надо помнить, подчёркивается в первой из данных двух статей: российские инновационные площадки изначально создавались в основном при вузах, хотя Кремниевая долина в стране пока не появилась. Одна из причин заключается в том, что вузы в постсоветской России производили не столько молодых специалистов, сколько юных работников с дипломами. В таких новшествах, как бизнес-инкубаторы, технопарки, инновационно-технологические центры и другие площадки, им место находилось с трудом.

Авторы подробно описали 32 подобного рода структуры, которые вошли в международные базы данных. Они доказательно утверждают: если технопарки и другие новшества вводят не для «галочки», а для дела, – их

работа налаживается. При этом преодолеваются барьеры «столицецентричности», излишнего администрирования, пренебрежения наукой, недоверия к молодым и т. п. Отсутствие же аналогов Кремниевой долины связано с тем, что наблюдается, с одной стороны, незнамо зачем преувеличенный престиж высшего образования, которое воспринимается как обязательный атрибут «нормальной жизни», а с другой – весьма умеренный уровень фактических квалификационных требований к работникам многих массовых профессий (сфера торговли, «офисный планктон»).

«Можно констатировать наличие в постсоветской России двух полярных типов: немногочисленные «нормальные» площадки, реально соединяющие науку, образование, бизнес и государственную поддержку инноватике; более многочисленные симулякры, которые используют модную организационную форму для решения текущих задач (рост имиджа администрации, финансирование групп работников науки и высшего образования) без сколько-нибудь существенного влияния на развитие инновационной национальной экономики» [Грани..., 2015: 454].

Остаётся добавить: и в недалёком прошлом были и настоящие «бригады коммунистического труда», и бригады-симулякры. И усилия необходимо концентрировать на поддержке таких технопарков, которые реально поддерживают вузы, где они учреждены, как это делает та же «Интерфизика».

К этим двум статьям примыкают работы, касающиеся профессии учёного – современного созидателя новейших производств. Первая из них – статья М. Н. Михалевой «Оценка эффективности фундаментальных научных исследований воспроизводства научного лидерства» – выражает тревогу по поводу, скажем так, небыстрых темпов эффективности их профессиональной деятельности, выражающихся, в частности, в нечёткости позиций российских лидеров в отечественной и мировой науке. Это удручает и потому, что нужно формировать группы молодых научных лидеров, давая им задачи «на вырост» (автору статьи не помешал бы в этом плане некий исторический промер, из которого бы явствовало: наиболее яркие открытия и наиболее мощные научные проекты осуществлялись как раз молодыми учёными в куда менее комфортных отечественных условиях). Пока же диспозиция такова: на 2012 г. в России работали 370 тыс. исследователей и 350 тыс. преподавателей вузов, а поскольку многие совмещали эти виды деятельности, то автор принимает цифру в 600 тыс. учёных. Из них, по её расчётам с опорой на принцип Парето, 120 тыс. определяют национальный уровень науки, а 24 тыс. – мировой [Грани..., 2015: 497–498]. Но если судить по базам данных, в настоящее время лишь 10–12 тыс. российских учёных можно назвать экспертами мирового уровня [Грани..., 2015: 500]. Соответственно и лидеров не так уж много, да и тех легче обнаружить за рубежами нашей страны.

Конечно, эти цифры не радуют, но как в других сферах не изжита «теневая экономика», так и в науке можно обнаружить свой «теневой сектор». Не будем оценивать его по аналогии как деструктивный – просто отечественные учёные не умеют доносить свои разработки не только тем, кто должен их воплощать в жизнь, но и научной общественности. И дело здесь не только в чём-то дискриминаци-

онной политике упомянутых баз данных – сами учёные не обращают внимания на многие кажущиеся привычными вещи процедурного характера: не спешат фиксировать приоритеты, добывать патенты и т. д. Казус Перельмана, отказавшегося от щедрой премии по математике, в этом плане крайность, но крайность как раз отечественного происхождения. Воспроизводство научных кадров предстаёт в этом плане задачей общегосударственной важности, которая решается пока не совсем успешно: вводится, к примеру, ФАНО, а воспринимается как NO (бюрократические излишества, вводимые этим уже почтенным заведением, ставят почти непреодолимые барьеры на карьерном росте молодых исследователей, подрывают их установку на инновации).

Вторая статья Ф. Э. Шереги и В. В. Гоблик «Профессия учёного в представлении студентов университетов» объясняет некоторые причины такой беды – низкий престиж обучающих в глазах обучающихся. В связи с этим проблема пополнения кадров российской науки сегодня решается слабо не только из-за общего сокращения численности выпускников вузов и аспирантуры в связи с действием «демографической ямы» и низкого материального стимулирования научной работы, но также вследствие не совсем эффективной ориентации студентов на неё. Не последнюю роль играет чрезмерная прагматизированность образовательного процесса университетов в ходе сокращения предметов гуманитарного характера, что не содействует формированию аналитического мышления. «Последнее, пожалуй, является основной проблемой, затрудняющей понимание студентами алгоритма научной работы, которая двигается к истине не только через тернии, но и через парадоксы. В итоге речь идёт не только об издержках в подготовке кадров науки, но и неучёте потребности модернизирующейся российской экономики, ориентированной на инновационное производство и всё в большей степени проявляющей потребность в умеющих аналитически мыслить инженерах-инноваторах и менеджерах науки» [Грани..., 2015: 523]. Отсюда и отток лучших, тянущих за собой и готовящихся стать таковыми.

Думается, это дело поправимое, а выдающиеся лидеры отечественной науки всегда были мало известны науке мировой. Ситуация меняется, известность они все же приобретают – но нашим учёным-лидерам предлагают ещё и выковывать образ лидера, нацеливая их на не всегда продуктивные, но соответствующие иноземным стандартам публикации, побуждая участвовать в рейтингах и т. д. На наш взгляд, пусть они, лидеры, только будут, хотя бы без этого образа; да они и есть – иначе говорить не только о развитии, но даже о существовании России было бы затруднительно.

Важный срез состояния отечественного образования – обеспечение его, можно сказать, геополитического статуса, включая притязания русскоязычного образования в мире. Этой проблематике

посвящена, в первую очередь, статья А. Л. Арефьева «Русский язык в системах образования стран мира». Тщательно проработанная концептуально и обоснованная статистически, она показывает, как с 1915 г., когда русский язык по показателю своей распространённости (182 млн владеющих) был на одном уровне с английским, он достиг высшего уровня в 1990 г. (312 млн) [Грани..., 2015: 83]. И как после этого он терял свои позиции до 260 млн в 2010 и 243 млн в 2015 г. [Грани..., 2015: 87, 88].

Проанализированы и причины такого падения, главная из которых – уход русского языка из образовательных полей стран СНГ и снижение его популярности в странах мира. И всё же трагическая судьба сужения сферы применения этого языка не предопределена; более того, автор указывает на меры по его поддержке на самых различных уровнях – от образовательных учреждений типа Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина и общественных институций до Советов по поддержке русского языка при Правительстве РФ (2013) и Президенте РФ (2014). Они ориентированы не только на сохранение, но и на развитие богатого его потенциала – чтобы русский язык не оказался единственным из десятка ведущих мировых языков, который утрачивает свои позиции в основных регионах мира. «Судьба русского языка во многом зависит от того, насколько будет интересна и привлекательна для человечества сама Россия, её достижения в гуманитарной, социально-экономической и научно-технической областях» [Грани..., 2015: 124]. Для чего нужно, добавим от себя, всемерно использовать её интеллектуальный ресурс, что невозможно без предельно диверсифицированной, но социально справедливой (подлинно меритократической) системы образования.

Заметим в связи с этим, что в статье имплицитно содержится знаменитый призыв философа Спинозы: «не плакать, не смеяться, а понимать», который нужно дополнить призывом: и работать. Чтобы настоящие достижения России выглядели весомыми, ибо их легковесность привлекательной быть не может.

Также А. Л. Арефьев (вместе с Ф. Э. Шереги) анализирует структуру миграции кадров российской науки в академической, университетской и производственной среде. Конечно, они в своём багаже не всегда несут стремление распространить свой великий язык и довольно прохладно относятся к отечественной культуре, но особого алармизма это не вызывает. Авторы по-хорошему (что в их тексте выглядит «по-злому», а иначе никак нельзя) описывают с опорой на эмпирические данные причины бегства от неустроенности, причём не столько бытовой, сколько связанной с «научной импотенцией» многих отечественных организаций, закостенелостью элитарного (приставка «псевдо» в данном случае, на наш взгляд, не помешала бы) образования, взрывоподобного роста администрирования (со стороны того же ФАНО, в своих действиях часто обходящегося двумя последними буквами). Но, повторим, алармизма, крика «гибнем!» у них всё же нет. Они поэтому правы, выдвигая афористическое требование: надо менять условия, при которых «в России легче заработать на жизнь ремонтом автомобиля, чем научной работой» [Грани..., 2015: 419].

Ключевой момент в этом плане – всё та же экономика: увеличится спрос на продукцию науки со стороны производства, будем создавать свои автомобили и самолёты, а не собирать чужие, – учёные займут достойное место в социуме, который претендует на звание «общество знаний».

Ещё одна статья А. Л. Арефьева в соавторстве с М. Э. Сухолуцкой о российско-американском сотрудничестве в образовании статистически и социологически анализирует процессы академического обмена. Хорошо, что он есть, но доходы американской экономики от обучения русских студентов в 2014 г. составили $156,6 млн – ровно в 10 раз больше, чем доходы отечественной от обучения американцев, – $15,7 млн [Грани..., 2015: 551, 542]. Впрочем, и здесь диспаритет не столь пугающ, тем более, что снизившееся в 4 раза с 1994 по 2014 г. количество американцев, прибывающих за знаниями в Россию, все же рекомендуют своим друзьям и знакомым в США: ехать на обучение в далёкую страну стоит – причем стоит не только в денежном выражении, но и потому, что такими знаниями далёкая и считающаяся враждебной страна не скудеет [Грани..., 2015: 554].

В других ракурсах проблематика международного статуса отечественного образования рассматривается в статьях П. А. Арефьева «Показатели обучения иностранных граждан в вузах Республики Татарстан» и Г. М Рудницкого и Н. А. Полихиной «Перспективы и проблемы привлечения иностранных учащихся в российские вузы: оценки экспертов». Все статьи этого блока констатируют следующую ситуацию: контакты между образовательными сообществами интенсифицируются вопреки любым барьерам и санкциям, и по-другому быть не может: исключить Россию из глобальных образовательных процессов нельзя по определению.

За недостатком места здесь не рассматриваются несколько блоков статей по проблематике профессиональной ориентации школьников и престижности различных профессий, по подготовке педагогических кадров и нормированию их труда, об информационно-коммуникационной инфраструктуре образовательных процессов. Остаётся заметить, что это добротные остропроблемные статьи, презентующие весьма значимые грани отечественного образования и представляющие достоверные результаты его промеров и срезов.

И последнее: книга анонсирует (точнее – манифестирует) себя как коллективный сборник статей. Мы назвали бы её коллективной монографией, и вот почему. Да, в едином стиле и даже способе подачи материала она не совсем выдержана. Но в ней есть статья-флагман, в которой остро и по-новому ставится одна из ключевых общесоциальных значимых проблем: соотношение образовательный сферы с распределительными отношениями. Как раз она и задаёт общий вектор всему обсуждению, будучи при этом предельно открытой для обсуждения и полемики (в которую вступил и автор данного текста). В целом закрывающая некую тему

статья сегодня – анахронизм: социальные процессы и одна из наиболее подвижных их частей – процессы образовательные – носят нелинеарный характер, отсюда и проблемная открытость подходов к их анализу.

Выделенные нами промеры и срезы (все их описать не удалось) изложены скоординированно, по-монографически. Если продолжить эксплуатацию морских метафор, то надо заметить, что статьи о промерах в историческом прохождении кораблей образования выявляют те мели, которых следует избегать сегодня в ходе осуществления образовательных реформ; анализ исторических реалий тем самым помогает понять некоторые неудачи их осуществления. Находятся в некотором комплементарном соотношении и сами срезы: к примеру, статьи о том, почему слабы позиции российского образования за рубежом, чётче высвечивают изложение проблематики внутри отечественного его пространства и т. д.

Остаётся поблагодарить редколлегию (председатель М. К. Горшков, Ф. Э. Шереги, А. Л. Арефьев, Г. А. Ключарёв) за скромность в манифестации монографии и ещё раз отметить: книга по замыслу и результативности поистине рабочая (помнится, была остро востребована в своё время «Рабочая книга социолога» – с опорой на рассматриваемую здесь коллективную монографию следует создавать и «Рабочую книгу социолога образования») и в полном смысле остропроблемная.

В предисловии к ней говорится относительно освещаемой проблематики: «Особое внимание уделено результатам социологических исследований проблем равенства в получении качественного образования, профессиональной ориентации школьников и молодёжи, престижности различных профессий, подготовке педагогических кадров, нормированию их труда, роли образования в воспроизводстве социальной структуры общества. Освещается и взаимосвязь образования и науки, международная деятельность российских вузов, использование русского языка как средства обучения и коммуникации за рубежом» [Грани..., 2015: 10–11]. Это так. А вот к числу адресатов издания – работники общеобразовательных и профессиональных учебных заведений, студенты и аспиранты социологических и педагогических факультетов, все, интересующиеся тенденциями развития отечественного образования – есть более чем достаточно оснований добавить: всё социологическое сообщество и лица, принимающие решения в одной из крайне динамичных и нелинеарно развивающихся сфер жизнеобеспечения современного общества, а именно – образовательной сфере.

Список литературы

Грани российского образования. – М.: Центр социологических исследований, 2015. – 568 с.

Гегель Г. В. Философия права. – М.: Мысль, 1990. – 524 с.

Маркс К. К критике политической экономии // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. В 50 т. 2-е изд. – М.: Изд-во политической литературы, 1955–1974. – Т. 13. – С. 1–167.

Энгельс Ф. К истории Союза коммунистов // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. В 50 т. 2-е изд. – М.: Изд-во политической литературы, 1955–1974. – Т. 21. – С. 214–232.

Задорожнюк И. Е. Возможна ли работа на опережение? // Высшее образование в России. – 2008. – № 12. – С. 151–153.

Дата поступления в редакцию 24.02.2016 г.

Domestic Education: (Historical) Surveys and (Social) Sections

Zadorozhniuk Ivan Evdokimovich

Doctor of Philosophical Sciences, Head of Department of Humanities Journals, National Research Nuclear University MEPhI. Kashirskoe shosse, 31, 115409, Moscow, Russia. E-mail: zador46@yandex.ru

Abstract. The work of "Borders of Russian Education" (Moscow: Center for Sociological Studies, 2015) is analyzed. It is joint scientific work by scientists of the RAS Institute of Sociology, analysts of the Center for Sociological Studies of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation and education practitioners of the Research Nuclear University (MEPhI). The thesis is substantiated that education as a social institution carries out vital functions of society, supporting the mechanism of reproduction of the social and professional structure of society, and latently regulating reproduction of distributive relations.

Keywords: education, distribution relations, Russian language, migration, education, social structure, information.

References

Grani rossijskogo obrazovanija. [*Facets of the Russian education*]. – M.: Centr sociologicheskih issledovanij, 2015. – 568 s. (In Russ.).

Gegel' G. V. Filosofija prava. [*Philosophy of law*]. – M.: Mysl', 1990. – 524 s. (In Russ.).

Marks K. K kritike politicheskoj jekonomii. [*Critique of political economy*]. Cit. po: Marks K., Jengel's F. Sochinenija. V 50 t. Izdanie vtoroe. – M.: Izdatel'stvo politicheskoj literatury, 1955–1974. T. 13. – S. 1–167. (In Russ.).

Jengel's F. K istorii Sojuza kommunistov. [*The history of the League of Communists*]. Cit. po: Marks K., Jengel's F. Sochinenija. V 50 t. Izdanie vtoroe. – M.: Izdatel'stvo politicheskoj literatury, 1955–1974. T. 21. – S. 214–232. (In Russ.).

Zadorozhnjuk I. E. Vozmozhna li rabota na operezhenie? [*Is it possible to work ahead of the curve*]. J. Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2008. – № 12. – S. 151–153. (In Russ.).