

## ПРОТИВОРЕЧИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

В статье рассматриваются противоречия системы высшего образования России, возникшие как следствие не критического подхода к западным образовательным концепциям в рамках процессов глобализации и интеграции.

На основе анализа тенденций развития высшего образования на современном этапе мы выделяем внешние и внутренние противоречия. К внешним противоречиям мы относим проблемы, затрагивающие систему образования в России в наиболее общем масштабе, возникающие при международном взаимодействии и в рамках современного процесса глобализации. К внутренним противоречиям мы относим проблемы выбора стратегии развития в рамках структуры вузов как следствия внешних противоречий: проблема массовости и элитарности образования, проблемы соотношения фундаментального и прагматического, гуманитарного и технического в содержании образовательных программ, а также увлеченность руководства некоторых вузов предпринимательской деятельностью в ущерб познавательской.

Современные условия общественного развития, глобализация и интеграция задают новые ориентиры образованию во всем мире. По мнению Г. А. Праздника, трансформация российского образования связана с объективной необходимостью «вписаться» в мировое образовательное пространство [12]. Это обстоятельство давно оговаривается в наших законодательных документах по образованию, а ныне вполне определенные (в том числе правовые) обязательства делают необходимым для нас присоединение к Болонскому процессу. Однако при вхождении на мировой рынок образовательных услуг посредством интеграции высшего образования России в международное образовательное пространство вузы сталкиваются с проблемой жесткой конкуренции между национальными научно-образовательными системами. Кроме того, российский государственный образовательный стандарт отличается от того, что считают образовательной программой за

---

<sup>1</sup> Впоследствии В. Пикок и М. Сладковский пели на сцене Большого театра в Москве, М. Токаревич – на сцене Миланской оперы. П. Слопцов работал солистом оперного театра в Киеве, затем - Народного дома в Петербурге, а в 1920 году вместе с певицей Л. Аракиной стал одним из первых преподавателей Народной консерватории. А. Иванов-Раткевич стал профессором Московского института культуры, М. Иванов-Раткевич – лауреатом Государственной премии СССР, заслуженным деятелем искусств РСФСР, профессором Московской консерватории. Ф. Тютрюмова вела активную концертную деятельность в Сибири и в 1908 году стала организатором музыкальной школы в Томске. К. Шпаер и М. Рутц-Мурашова давали частные уроки музыки в Красноярске (от автора).

\* © И.А. Пфаненштиль, А.И. Тимакова, Красноярский государственный технический университет, 2006.

рубежом. Следует решить проблему аккредитации, сертификации по международным стандартам качества образования.

Интеграция России в международное сообщество требует сохранения лучших традиций в данной сфере, с одной стороны, и делает необходимой трансформацию российского образования в соответствии с мировыми стандартами - с другой. Здесь кроется одно из важнейших противоречий образовательной системы, которая проявляется, по выражению Л.А. Миндибековой, в попытках «запрячь в одну упряжку» качественно несопрягающиеся элементы: организацию советской школы, принципы и черты образования дореволюционной России, а также новые параметры и особенности функционирования западной школы [9]. О подобной ситуации пишет Г. А. Праздников, отмечая, что так часто стала слышна в ответ на критику реформ в выступлениях чиновников обреченно-извинительная интонация: «Что поделаешь, мы взяли на себя обязательства, назад пути нет» [12].

В качестве иллюстрации подобного некритического заимствования можно привести переход на многоуровневую систему обучения (бакалавриат, магистратура). Инициаторы подобных реформирований во главе с министром образования и науки Российской Федерации А. А. Фурсенко рассматривают их в качестве одного из способов решения проблем качества предоставляемых образовательных услуг. Бакалавриат, с точки зрения министра, – это полноценное высшее образование, которое подразумевает, что человек выходит из стен вуза с достаточно широким взглядом и готовностью получать специальные знания [20]. Выпускник также имеет возможность отказаться от получения дальнейшего образования, начать работать или заниматься бизнесом, имея при этом гарантированный уровень знаний и подготовки для старта карьеры. И тогда становится очевидным, что вузы выполняют конкретный заказ общества, увеличивая количество граждан с качественным высшим образованием. Предоставление высококачественного образования, по мнению А.А. Фурсенко, обеспечивается не только за счет дополнительного финансирования, но и во многом благодаря расширению свободы в определении содержания образовательных программ.

Однако в реальности переход на многоуровневую систему не имеет успеха, который ему прогнозировали. В своем исследовании данной проблемы М. В. Арапов определенно утверждает, что если исключить нишу самого низкоквалифицированного труда, то выпускникам средней школы, учреждений среднего и высшего профессионального образования сейчас приходится конкурировать на рынке труда за одни и те же рабочие места [2]. Немало случаев, когда высшего образования требуют даже от курьера, называя его для благозвучия «помощником юриста». По этой же причине не удачна попытка ввести двухступенчатое высшее образование: бакалавры не востребованы рынком, он не отличает их от выпускников техникумов.

Причина неудач переноса западных концепций на российскую действительность, ставшего возможным благодаря процессам глобализации, объясняется также, как мы считаем, несоответствием проектов наук российского и западного общества. Данной проблеме посвящена монография Н. М. Чуринова, в которой он доказывает нерациональность подобных реформирований [21]. Ученый пишет, что сейчас в России вновь «продвинут» комплекс теорий, заведомо чуждых типу общества нашей страны. В системе высшего образования практически господствует западная политология, многообразие западных экономических, психологических и культурологических школ, пестрота западного схемотворчества и т.д. Доводом в пользу такого насаждения заимствований их сторонники считают процветание и благополучие Запада. Однако, как рассуждает Н. М. Чуринов, западное процветание свидетельствует лишь о том, что там нашли теоретическую базу для своего благополучия, которая соответствует стандартам западной цивилизации и типу западного общества. Автор убедительно доказывает, что это не причина для безоглядного копирования западного и пренебрежения теоретической базой, соответствующей отличным от западных условиям, цивилизации, типу общества и производства общественной жизни. Иными словами, соответствующей коллективистскому типу. Как отмечает И. А. Пфаненштиль, по своей сути глобализация имеет амбивалентный характер [13]. Это проявляется в том, что в процессе глобализации происходит навязывание чуждых культур, отчуждение от привычных, традиционных ценностей. У многих государств вызывает беспокойство связанная с последствиями глобализма чрезмерная «экономизация» международных отношений, когда доминирующей силой в них становится слепая рыночная стихия, а традиционные политические и социальные мотивы принятия решений, не говоря уже о гуманитарных и нравственно-этических, оттесняются на задний план. Иными словами, в настоящий период происходит активное внедрение западной, ориентированной на рынок концепции образования, что служит причиной следующего противоречия в российской образовательной традиции.

Различие двух анализируемых систем образования находит подтверждение в историческом дискурсе. Как отмечает О. Н. Козлова, мир университета был существенно изменен в условиях построения как социалистического общества, так и общества массового потребления, в рамках которого он изначально оказался подчинен «законам рынка» [7]. Таким образом, сложились два параллельных проекта - культуры свободы и индивидуалистского воспитания и культуры ответственности и коллективистского воспитания, со своими концепциями образовательных программ, основанных на двух несовместимых принципах – свободы и совершенства. Первому принципу, по мнению Н. М. Чуринова, соответствует ценностный, аксиологический подход, согласно которому, в частности, все вещи, предметы, объекты, явления действительности соотносимы как ценности, как нечто, имеющее потребительское, рыночное значение. Второй принцип базируется

на субстанциональном исследовательском подходе, согласно которому все вещи, предметы, объекты, явления действительности соотносимы как богатство совершенного субстанционального и богатство лучшего – акцидентального, т.е. принадлежащего субстанциональному в соответствии с его природой [21]. Различение методологий двух исследовательских подходов принципиально важно, поскольку данные подходы и методологии относятся к различным проектам науки.

В течение многих веков российское университетское образование воспринималось, по выражению Г.В. Телегиной, как известного рода священнодействие [18]. И хотя во все времена университеты развивались, в том числе и в экономическом отношении, но просветительская задача распространения разумного, доброго, вечного превалировала над всем остальным. Экономическая сторона университетской жизни в основном сводилась к достойному поддержанию инфраструктуры и деятельности профессуры. Ныне мы наблюдаем несколько иную картину, связанную с попытками войти в международное образовательное пространство через подражание Западу. В качестве универсального средства предлагается снять с университетов особый статус и приравнять их к любым иным субъектам рыночных отношений по принципу: то, что не продается, просто не производится.

Это приводит к перенастройке основных параметров и всей системы университетского образования. Н.Е. Покровский неоднократно отмечает, что факультеты, лаборатории, научные центры и даже отдельные профессора рассматриваются теперь сквозь призму привлечения «доходоприносящих» студентов, «внесения в общую копилку» внешних фантов и дотаций, вклада в бренд университета на рынке образовательных услуг [11]. Все звенья университетской структуры самоопределяются по признакам конкурентоспособности и доходности. Ссылки на то, что образование – это принципиально иная форма деятельности, где не все определяется прямой экономической выгодой, не имеют последствий.

Существенно меняется ситуация и в среде преподавателей. Бесспорными лидерами в университетских сообществах становятся те из них, кто любыми способами (иногда далекими от академических) привлекает массы студентов, мобилизует грантовую поддержку со стороны фондов и частных спонсоров, а также постоянно работает над личным брендом на внешнем рынке, включая престижные премии, связь со средствами массовой информации и пр. В рамках университета выживает тот, кто не только может произвести новое знание, но и способен выгодно его реализовать на рынке. Как справедливо отмечает Е. Водопьянова, «дух предпринимательства» взял верх над «духом познания» [4].

Влияние Запада выражается и в таком аспекте образовательного процесса как противопоставление технического и гуманитарного. По мнению А. Розина, эти две сферы все дальше отходят друг от друга, так что иной раз кажется, что уже сформировались два разных вида человечества – «гуманитарии» и «техники» (ученые, инженеры, вообще люди с рационально-технической ориентацией и образом жизни) [10]. Данное разделение, как отмечает Р. Акимов, возникло одновременно с появлением первых университетов, когда была выдвинута концепция дуализма, т.е. признание существования двух независимых начал мира – духовного и материального [1]. Преодоление исторически возникшего разобщения двух компонент культуры возможно, по мнению В. Н. Игнатова, путем их взаимообогащения и поиска оснований целостной культуры на новом этапе развития цивилизации [6]. Подобную точку зрения разделяют многие другие представители образовательной сферы, отмечая, что обособление технической и гуманитарной культур становится все более нетерпимым, способствует углублению кризиса нашей цивилизации, а значит, нужно работать на их сближение, стремиться к целостной гуманитарно-технической личности [16]. Идеал, по их мнению, – это целостный, органичный человек, ориентирующийся в обеих культурах, в котором видны «ростки» новой культуры, где уже не будет самой этой оппозиции – «гуманитарное – техническое».

Однако движение к подобному обновлению затрудняется резким разделением и даже противопоставлением гуманитарной и технической сфер деятельности, мышления и образования. Г. А. Праздников пишет, что со стороны либерально ориентированной общественности отношение к традициям русской школы преимущественно ироническое: «Хватит быть провинцией, перестаньте носиться с романтически-сентиментальной гуманитарностью и духовностью» [12]. Иначе говоря, техника и технологии абсолютизируются и рассматриваются поклонниками западных идей как единственно верное, перспективное направление развития образования, в то время как исконно русская духовная составляющая воспринимается как устаревший балласт.

Следующее противоречие также существует параллельно с миром университета с начала его возникновения и постоянно требует осмысления. Еще в XIX веке в мире университета возникла «идея народная», когда внутри процесса воспроизводства культуры в эпоху Просвещения разрастался конфликт между силами центробежными и силами центростремительными. В первом случае имеется в виду сосредоточение культуры на проблемах качественного роста, внутреннего развития, когда университет представляется, по выражению П. Згаги, как «роскошная, оптимальная», но закрытая и изолированная от вселенной «башня из слоновой кости», во втором же случае мы подразумеваем процессы расширения пространств влияния образования [5], [7]. Во взаимодействии мира университета и мира повседневности складывалась чрезвычайно противоречивая ситуация. Мир университета впитывал, творчески изменял – в форме новых текстов,

образов, нравственных норм - и транслировал национальное самосознание, приближаясь к народной жизни. А.И. Герцен называл университеты «храмом русской цивилизации».

В этот период происходило «укоренение», вращение университетов в «свое» народное пространство, постепенное приближение высокой, элитарной культуры к культуре народной, интеллигенции к народу. Традиционное для времени образования университетов движение «из народа» теперь сочеталось со все более настойчивым движением «в народ». Мир университета всегда стремился к независимости, однако именно с указанного периода своего развития началось движение к открытости внешнему социальному миру.

Заинтересованность и стремление к образованию у массового населения имели в разные периоды различные причины. Сейчас ситуация обстоит следующим образом: все более набирает силу мнение о необходимости высшего образования как гарантии успешности в жизни. Этому способствуют и сигналы с рынка труда. Население довольно прочно связывает шансы на достижение экономического благополучия с получением образования. По мнению Е. Ф. Сабурова, высшее образование стало существенным фактором получения не только прилично оплачиваемой, но и вообще какой-либо работы [15].

Таким образом, в настоящий период развития нашей экономики мы наблюдаем небывалый рост поступающих в вузы страны, увеличение числа учреждений, предоставляющих высшее образование. Это отметил в своем докладе и министр образования [20]. Современное российское высшее образование, констатирует А.А. Фурсенко, носит массовый характер. Это становится возможным благодаря положительным результатам глобализации – процессам виртуализации и информатизации образования. Современные технологии как средство группового взаимодействия с их массовой интерактивностью, общедоступностью содержания коммуникаций, интегрируемостью, оперативностью позволяют объединить информационные ресурсы системы образования и научного общества, расширить образовательные возможности. Следовательно, конкретное направление реформистской политики, как отмечает В. Н. Игнатов, выражается в приоритетном использовании инфокоммуникационных технологий, информационных, телекоммуникационных и мультимедийных систем в учебном процессе [6]. Иными словами, в настоящее время реализуется принцип «всеобщей образованности» в рамках модели «распределенной образовательной системы».

Вместе с тем, массовость образования, как справедливо отмечает А.А. Фурсенко, ставит на повестку дня вопрос о качестве предоставляемого и получаемого образования. Мы должны помнить о том, продолжает министр, что необходимо определенное соотношение между элитарностью и массовостью. Обеспечивая доступность и массовость высшего образования, мы ни в коем случае не должны упустить из виду подготовку интеллектуальной элиты страны. Именно эта интеллектуальная элита в значительной степени обеспечивает процветание страны в целом.

Самый простой путь решения проблемы массовости образования предлагает С.А. Сидоров через повышение требовательности к уровню подготовки, отказ от упрощения изучения учебных дисциплин, руководствуясь проверенным принципом обучения на высоком уровне трудности, безжалостно освобождаясь от балласта случайных студентов. Стране нужны не только интеллигенты, пишет он, но и рабочие [17]. Довольна красноречива в этом отношении оценка В.Г. Царева, который убежден, что наступило время, когда всеобщее стандартное образование как нечто напоминающее опыление посевов с самолетов просто не нужно. В этом смысле школа должна понять, что ее задача не только в том, чтобы вовлекать в себя как можно больше людей, но и в том, чтобы многих отталкивать от себя. Образование, пишет автор, должно быть затрудняющим и отсеивающим. Массовое образование не есть беспорядочное благодеяние, поскольку, накладываясь на человеческую природу, дает обратные результаты, ведет к профанации [10]. Как отмечал Г. Федотов, «идеал ... должен быть высок, труден, чтобы разбудить и напрячь все духовные силы» [10, с. 3-21]. Именно такое образование характерно для нашего типа общества, и именно к таким идеалам мы должны стремиться.

Эпоха глобализации, как уже отмечалось, зримо воздействует на высшее образование во всех странах мира, в том числе и в России. Речь идет об изменении самой внутренней парадигмы университетского образования, то есть о возникновении в высшей школе новых образцов, норм, ориентиров и мотиваций. Г. В. Телегина рассматривает эти изменения как свидетельство возникновения нового типа - экономики – «экономики знаний» [18]. Образование считается главной площадкой для производства, распространения и передачи экономически продуктивных знаний, инноваций и технологий.

Новые концепции знания, по мнению Н. Е. Покровского, основаны на изменении базовых парадигм восприятия мира, связанных с процессами глобализации. К ним он относит преобладание перемен над состоянием стабильности, своего рода сокращение географических пространств, новые типы взаимодействия локальных и глобальных практик, возникновение горизонтальных сетевых структур, виртуализацию многих сфер жизни, гибридизацию культурных феноменов [11]. Все вышеперечисленное приводит к формированию концепции знания, существенно отличной от предшествующей. Если прежде знание, наука опирались на просветительскую картину мира и рассматривались в основном как абсолютная и безбрежная ценность, то отныне возобладали понятие «полезного знания», то есть знания, ограниченного в принципе, сфокусированного на конкретике и нацеленного на результат, приносящий немедленную экономическую отдачу. В этом мы видим следующее противоречие, в решении которого еще предстоит занять определенную позицию, со-

ответствующую традициям исконно русской школы и принципам нашего типа общества, обойдя стороной соблазн скопировать чуждую нам западную модель.

Для нейтрализации дисбаланса образовательной системы, по мнению министра образования и науки, необходимо, с одной стороны, сохранить «самоценность» российского высшего образования, это конкурентное преимущество, определившее наше уникальное позиционирование на мировом рынке знаний как страны с сильным фундаментальным образованием, но, с другой стороны, нашему высшему образованию как системе необходимо добавить прагматическую, прикладную составляющую, что сделает его максимально конкурентоспособным. Искусство ради искусства, заявляет А.А. Фурсенко, удовлетворение своего любопытства за государственный счет без достижения востребованного обществом результата – это в современных условиях неэффективная и малоперспективная стратегия [20]. Проанализировав позицию правительства, можно сделать недвусмысленный вывод о том, что направление развития нашего образования угрожающе сдвигается в сторону западной прагматики.

В условиях современной цивилизации пользу от образования получают и общество в целом, и предприятия, и сами люди в результате своего обучения, в этом видится специфика образования как товара. Тем самым внимание обращается не на сам процесс, а на его результат. Е.Ф. Сабуров, рассматривая проблемы измеримости результата, фиксации прибыли в аспекте образования, приводит высказывание Л. Толстого, который, как известно, не любивший науку вообще, высказал к ней такую претензию: «... в науке нет ни начала, ни конца. В сельском хозяйстве все ясно: посеешь зерно – соберешь урожай. А где урожай в науке?». Здесь Толстой выступает как явный экономический империалист, правда, несколько вульгарного, но зато честного толка [16].

На протяжении всего XIX в. потребность в пище духовной переживается интеллигенцией едва ли не интенсивнее, чем потребность в пище материальной. Университет не только называется, замечает О. Н. Козлова, но и воспринимается как *Alma Mater*, т.е. мать кормящая, воспитывающая иначе, лучше [7]. Уклон образования в сторону быстрого освоения профессиональных навыков с возможностью на выходе самостоятельного зарабатывания денег рассматривается как тенденция, характерная для всего мира в конце XX в. У нас, в условиях перехода к рынку, она дала о себе знать особенно явственно. «Хлебное» знание, убежден Г. А. Праздников, органическая часть образования, но только часть [12]. Как следствие, констатирует Н. Е. Покровский, для большинства студентов университетское образование потеряло характеристику «судьбоносности» (экзистенциальности) [11]. Обучение в университете – всего лишь эпизод в их жизни, развертывающийся наравне с другими, не менее важными эпизодами: параллельная работа, личная жизнь, наполненная удовольствиями потребительского общества. Как отмечает М. В. Ушакова, у студентов получило широкое распространение технократическое представление о том, что «все экономически эффективное является нравственным» [19]. Многие из них страдают узкоутилитарным мышлением, техницизмом, непониманием значения и роли гуманитарного знания. Данную точку зрения разделяет Т. В. Лавряшина, отмечая в своем исследовании, что степень прагматизма студентов вузов особенно в последние годы заметно растет, что свидетельствует о возрастании практической роли образования, а сами обучающиеся рассматривают образование как средство будущей материальной обеспеченности себя и своих семей [8].

По мнению С. А. Сидорова, можно говорить о реальной угрозе дилетантизма в учебной этике студентов, проявляющейся в недооценке молодыми людьми значимости глубоких и всесторонних знаний и профессионализма, связи последнего с нравственными ценностями [17]. У студентов достаточно распространены (чтобы вызывать беспокойство) утилитарные подходы к учёбе, установки тратить на приобретение знаний, особенно «непрофильных», как можно меньше времени и сил, не утруждать себя нравственными поисками. Бывает, что молодые люди, осмотревшись в жизни, оказываются в плену лёгких и быстрых, иногда сравнительно высоких заработков, сиюминутной выгоды и настроений, теряя жизненную стратегическую перспективу, что ведёт к падению интереса к учёбе и даже расставанию с вузом.

В этом контексте уместно процитировать профессоров-гуманитариев, собравшихся за круглым столом: «Обществу нужны не интеллигенты, а интеллектуалы, имеющие дело с реальностью, по отношению к которой они выступают экспертами-специалистами, с помощью полезных знаний и умений вписывающих человека в социум» (цит. по [12, с.44]). Нельзя сказать, что подобные прагматические представления об образовании никак не соответствуют модели западного образования.

А.Р. Марков в своей работе также говорит о прагматическом обучении, подготовке профессионалов-функционеров, где образование направлено на потребности профессии, а не человека [там же]. В государственных стандартах, пишет он, определяемых УМО для той или иной специальности, слово «воспитание» вообще отсутствует. До замечания В.В. Путина на Президентском совете о необходимости обратить внимание на воспитание этого понятия не было в выступлениях чиновников от образования. Моделью образования стал человек-фактор, человек-функция, быстро достигающий, часто с завидным профессионализмом, практических целей, принципиально не связанных с гуманистическим смысловым контекстом деятельности. По этой причине, считает автор, на страницах научной печати появляются мнения, что сохранение гуманитарных дисциплин в технических вузах – непозволительная роскошь, их следует перевести на факультативы [10].

М.В. Арапов указывает на проблему невостребованности рынком труда информации, усвоенной в процессе фундаментального высшего образования [2]. Подобную тенденцию подчеркивает и Н. Е. Покровский, констатируя, что перспективные работодатели не нуждаются во всех случаях в выпускниках университетов, обладающих фундаментальным знанием [11]. Для работы в современной фирме или корпорации это просто не требуется, в то время как приветствуется способность динамично перенастраиваться на другие программы, владение некими базовыми умениями, обладание общим уровнем культуры, не переходящим в сверхобразованность. М. В. Арапов в своей статье приводит появившийся недавно термин *overqualified*, который относится к человеку со знаниями, избыточными по отношению к его занятиям [2]. Для успешной работы нужна не она, а более специальные навыки, обретаемые на рабочем месте в довольно непродолжительные сроки. Ярким доказательством этому служит тот факт, заявляет в своей статье С. А. Сидоров, что знания и жизненная позиция молодого специалиста, ориентированные на традиционное «разумное, доброе, вечное», обречены получить оценку работодателя и матёрых практиков фразой «тому, чему тебя учили в университете, забудь» [17].

Таким образом, разрушается фундаментальное знание, из учебных планов исчезают или до неприличия сокращаются общегуманитарные дисциплины. Их место занимает мозаичный набор специальных дисциплин. Западный принцип свободы в определении содержания образования получает одобрение от правительства (см. выше) и ведет к разрушительным результатам в нашей образовательной системе, построенной по-иному.

А. Р. Марков также отмечает, что итоговым продуктом обучения в настоящее время считается подготовка рабочей силы [10]. Между тем образование – это, прежде всего, вложение в человеческий, гуманитарный потенциал общества. К сожалению, говоря об университетском образовании, приходится все время учитывать расхождение между «идеей университета» и реальным положением дел. Вся университетская деятельность, по его убеждению, ограничивается узкопрофессиональным обучением. Комментируя сложившуюся ситуацию, Е. В. Шишкин приводит известное высказывание М. Хайдеггера (если его понимать буквально) о том, что «университет стал обыкновенной школой (лицеем). Он не учит мыслить, он лишь дает накопление знания» (цит. по [с. 12; 10]).

Современный кризис российской школы, по мнению В. Басова, во многом определен проблемой несоответствия культуры общества требованиям технократической среды к нормам, правилам поведения, к ценностям и смыслу жизни [3]. Эту точку зрения разделяет В. Н. Игнатов, исследуя в своей статье противоречие между потребностями развития общества и устаревшей системой подготовки специалистов [6]. Наша высшая школа, отмечает он, до недавнего времени осуществляла подготовку по канонам, сформировавшимся до научно-технической революции, не отвечавшим требованиям новых исторических условий. Противоречие между традиционным темпом обучения и постоянно ускоряющимся темпом появления новых знаний невозможно решить методами индустриального общества. Обеспечить всеобщую образованность можно, лишь работая в новой образовательной парадигме, соответствующей реалиям информационного общества.

На этом фоне, продолжает В. Басов, какой-то части ученых и педагогов показалось, что доминирующим в общественном сознании становится дух торгашества и вещиизма [3]. Под их влиянием из общественных институтов и массово функционирующей системы образования искусственно пытаются изъять духовно-нравственный компонент, без которой ни человек, ни общество в целом не может нормально развиваться.

Еще Платон мыслил образование не только как постижение знаний, но, прежде всего, как изменение сущностей человека. Цель образования он видел в человекообразовании, формировании личности соответственно образу и смыслу человеческого бытия. В данном постулате великого философа находит отражение принцип совершенства, соответствующий нашему исконно русскому подходу в образовании. Цель современного образования, по мнению Т. В. Лавряшиной, заключается не только в подготовке узких специалистов для конкретной области деятельности, но в развитии личности каждого человека, расширении его профессиональной и социальной компетентности и повышении общей культуры [8]. Еще в XVII в. чешский мыслитель и педагог Ян Коменский выступил с лозунгом «обучать всех, всему, всесторонне», обосновав тем самым принцип энциклопедизма и профессионализма в образовании (цит. по [8, с. 152-155;]). Мы придерживаемся мнения, что образование имеет своей целью подготовку кадров для той или иной сферы профессиональной деятельности, но первоочередные его цели связаны с удовлетворением культурно-творческих потребностей человека, с формированием целостного миропонимания и миропереживания, обусловлены воспитанием гражданских качеств, сохранением исторической преемственности поколений и развитием национальной культуры.

При разработке учебных планов, программ и пособий в вузах недопустима недооценка роли фундаментальных наук. Стремление соединить во имя «конечного» образования фундаментальное и профессиональное образование привело, делает вывод в своей статье Т. В. Лавряшина, к возникновению реальной угрозы ликвидации в ряде вузов физики, химии и механики как самостоятельных дисциплин, а непродуманное вмешательство в формирование курса математики зачастую угрожает ей потерей облика фундаментальной дисциплины [8]. Вуз (университет - в первую очередь), пишет Г. А. Праздников, отличается от ПТУ не только сроками обучения, но решением общецивилизационных задач [12]. Расширяя зону прикладного зна-

ния за счет фундаментального, сокращая воспитательную направленность образования, можно получить специалиста-«прикладника» среднего уровня, но возможности самосозидания обеспечивает только фундаментальная подготовка и воспитание соответствующих личностных качеств, включая способности воображения, умение эстетически видеть и слышать мир, формирование сложного комплекса нравственных качеств. Выпускник вуза, по мнению К. В. Рубчевского, должен быть носителем подлинной культуры в обществе в наше беспокойное время [14].

В заключение представляется справедливым отметить, что одной из важнейших целей модернизации является гуманизация системы образования. В отношении нынешней российской высшей школы следует подчеркнуть то, что ее гуманизация заключается, прежде всего, в возвращении ей не так давно утраченной воспитательной функции. Утрата воспитательной составляющей делает наше высшее образование, мягко говоря, однобоким, в чем-то даже ущербным, поскольку исторически сложилось в рамках проекта науки, соответствующего нашему типу общества, что полноценное образование есть обучение плюс воспитание.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акимов Р. Проблемы образования в условиях мировоззренческого плюрализма / Р. Акимов // Вестник высшей школы Alma Mater. - 2005. - №1.
2. Арапов М. В. Бум высшего образования в России: масштабы, причины и следствия / М. Арапов // Общественные науки и современность. - 2004. - №6.
3. Басов В. Какая философия нужна российскому образованию? / В. Басов // Вестник Высшей Школы Alma Mater. - 2005. - №1.
4. Водопьянова Е. Наука в России: Как долго? Что потом? / Е. Водопьянова // Современная Европа. - 2005. - №1.
5. Згага П. Современные тенденции в сфере высшего образования в Европе / П. Згага // Высшее образование сегодня. - 2005. - №12.
6. Игнатов В.Н. Информационный и образовательный потенциал – основа общества XXI века / В.Н. Игнатов // Телекоммуникации и информатизация образования. - 2005. - №6.
7. Козлова О.Н. Метаморфозы мира университета (от Просвещения до «конца истории») / О.Н. Козлова // Социально-гуманитарные знания. - 2005. №3.
8. Лавряшина Т.В. Высшее профессиональное образование: проблемы и перспективы / Т.В. Лавряшина // Вестник Кемеровского Государственного Университета. - Вып. 4 (8). – Кемерово, 2001.
9. Миндибекова Л.А. Об исследовании системы образования в социологии / Л.А. Миндибекова // Социально-гуманитарные знания. - 2005. - №3.
10. Образование в конце XX века (материалы "круглого стола") // Вопросы философии. - 1992. - №9.
11. Покровский Н.Е. Побочный продукт глобализации: университеты перед лицом радикальных изменений / Н.Е. Покровский // Общественные науки и современность. - 2005. - №4.
12. Праздников Г.А. Болонский процесс в смысловом пространстве современного образования / Г.А. Праздников // Социологические исследования. - 2005. - №10.
13. Пфаненштиль И.А. Отнологический переворот: субъекты и объекты глобализации / И.А. Пфаненштиль, М.П. Яценко // Теория и История. - 2004. - №1.
14. Развитие науки и образования на пороге XXI в.: сб. // Международная Академия наук Высшей школы. 1996.
15. Рубчевский К.В. Модернизация высшего образования: очевидны ли цели? / К.В. Рубчевский // Высшее образование сегодня. - 2005. - №12.
16. Сабуров Е.Ф. Экономика образования и проблема выбора в условиях рыхлых упорядочений / Е.Ф. Сабуров // Общественные науки и современность. - 2004. - №6.
17. Сидоров С.А. Формирование интеллигентности - цель образовательного процесса / С.А. Сидоров // Социально-гуманитарные знания. - 2005. - №3.
18. Телегина Г.В. Реформа образования на Западе: либеральный консерватизм или консервативный либерализм? / Г.В. Телегина // Вопросы философии. - 2005. - № 8.
19. Ушакова М.В. Высшая школа современной России: тенденции и прогнозы / М.В. Ушакова // Социально-гуманитарные знания. - 2003. - №4.
20. Фурсенко А.А. Высшее образование – интеллектуальный потенциал страны / А.А. Фурсенко // Библиотека «Российской Газеты» - приложение к «Российской Газете». - Вып. 20. – 2005.
21. Чуринов Н.М. Совершенство и свобода. 3-е изд., доп. / Н.М. Чуринов; Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2006. – 712 с.