**Модернизация и российское образование**

**Введение**…………………………………………………………………… **с.2**

**Глава I Модернизационные процессы современности** ……………...**с.4**

1.1. Модернизация: предпосылки, сущность……………………………..**с.4**

1.2. Модернизация в контексте глобализации……………………………с.11

1.3. Образовательная составляющая модернизационных процессов современности……………………………………………………………….с.19

1.4 Модернизация – процесс технологизации современного образовательного пространства…………………………………………………………………с.29

1.5. Модернизация образования: зарубежный опыт развития дистанционного высшего образования……………………………………………………….. с.35

**Глава II Модернизация российского высшего образования: тенденции и перспективы**…………………………………………………………………**с.30**

2.1. Циклы отечественной модернизации………………………..с.30

2.2. Динамика отечественного образования на современном этапе **(**процессы в российской высшей школе в постперестроечный период)….. с.55

2.3. Реформа высшего образования: дискурс и предварительные результаты………………………………………………………….. с.66

2.4. Динамика государственных и коммерческих вузов в контексте

модернизации российского образования: сравнительный анализ….с.82.

2.5.Тенденции и перспективы модернизационных процессов в системе высшего образования России

2.6. Проблемы, факторы и направления развития российского электронного высшего образования (по результатам экспертного опроса)

2.7. Рекомендации по совершенствованию модернизации российского высшего образования……………………………………………….с.90

**Заключение**………………………………………………………..**с.94**

**Литература**………………………………………………………..**с.99**

**Введение**

Современные социальные процессы носят весьма интенсивный и в тоже время неоднозначный характер. Эволюционно-линейная парадигма, получившая нечто вроде «второго дыхания» после распада социалистической системы (концепции «конца истории» Ф. Фукуямы, неоклассические теории модернизации), вновь дает повод жестко поставить ее под сомнение, хотя и не растеряла в полной мере собственную аргументацию. И солидную почву для подобных противоречивых рассуждений дает современная российская социальная действительность.

Попытавшись избавиться от наиболее одиозного наследия советской системы, а также дикого капитализма 90-х гг., российское руководство объявило курс на модернизацию, что в комплексном виде озвучил тогдашний Президент РФ Д. Медведев в статье «Россия, вперед!» (2009г.). В ней четко обозначались приоритеты – формирование наукоемкой экономики и избавление от сырьевой внешнеэкономической ориентации, развитие передовых технологий и повышение интеллектуального потенциала страны. Подобные цели вполне адекватно отражают суть модернизации, как политико-идеологического лозунга, что в этом смысле означает движение к прогрессу, совершенствование (научная интерпретация, как всегда, значительно сложнее).

Вполне логично, что без внимания политиков не остались структуры образования. В нынешнюю эпоху постиндустриального (Д. Белл, В. Иноземцев), программируемого (А.Турен), «третьей волны» (А.Тоффлер), глобального информационного (М. Делягин) общества именно знания, интеллектуальные ресурсы выходят на первый план и в целом определяют потенциал общественного развития. Сформированная советской эпохой система высшего образования считалась одним из главных достижений коммунистической эпохи, но за первые постперестроечные десятилетия в ней обозначился ряд деструктивных тенденций, пресечение которых весьма способствовало бы достижению модернизационных задач, поставленных руководством страны. Реформа высшего образования напрашивалась и где-то даже ожидалась ученым и преподавательским сообществом. Ряд шагов в этом направлении действительно последовал уже в середине 90-х и начале 2000-х гг., но при этом результаты проведенных мероприятий значительно больше стимулировали пессимистические, чем оптимистические настроения.

В то же время нельзя не признать, что проводимая реформа имеет определенную логику и научное обоснование. Образование не может не подстраиваться под процессы социальной трансформации. При этом если объективной реальностью стала открытость и расширяющиеся взаимосвязи (более экономического характера) с передовыми странами, то закономерно намерение приблизить отечественное образование именно к стандартам этих стран. Однако подобная логика наталкивается на поистине удручающие результаты подведения первых итогов реформы высшего образования. Уровень подготовки продолжает снижаться до недопустимых пределов. «Многие из студентов не помнят законов И. Ньютона, не знают, что такое логарифм и никогда не слышали имени Дж. Гарибальди»[[1]](#footnote-1) – сетует профессор одного из столичных вузов С. А. Титов. Профессорско-преподавательский состав буквально «увяз» в работе по составлению многочисленных видов отчетности для разнообразных контролирующих образование инстанций. Негативные тенденции, обозначившиеся в образовании 90-х годов, пока не преодолеваются.

Естественно, что процесс институционализации новых образовательных форм, не во всем сочетающихся с традициями отечественной высшей школы, проходит болезненно. При этом государственные и коммерческие вузы, сталкиваясь со сходными условиями, вырабатывают собственные специфические стратегии адаптации. И подобная проблематика представляется пока недостаточно исследованной современным обществознанием. Исходя из вышесказанного, исследование сути модернизационных процессов российского высшего образования представляется весьма актуальным, особенно в ходе сопоставления динамики государственных и частных учебных заведений.

**Глава I Модернизационные процессы современности**

**1.1. Модернизация: предпосылки, сущность**

Модернизация является достаточно разработанным теоретическим феноменом и в качестве такового имеет свойство изменяться. Об этом можно судить по многочисленным работам, которые посвящены названному явлению, написанным за последние полвека. В самом упрощенном виде модернизация означает «осовременивание». Однако подобная трактовка может приобретать различный смысл, причем как под воздействием объективных изменений, так и в силу идеологических предпочтений.

В развитии теории модернизации принято выделять несколько этапов (П. Штомпка, С. А. Ермаханова, И. В. Побережников), уложившихся в последние полстолетия. Первый этап (сер.50-х – сер.60-хгг.) предполагает возникновение и быстрый рост теорий модернизации. Именно тогда заявили о себе классические концепции модернизации. Второй этап (конец 60-хгг. – 1970-е гг.) характеризуется кризисом теорий модернизации, которые подвергаются ожесточенной критики со стороны теорий зависимого развития (А. Франк), мир-системного анализа (И. Валлерстайн). Это время, когда обозначились результаты модернизационных проектов, во многом разочаровывающие. Третий этап охватывает 80-е годы XXв. и обозначен как посткритический, когда «обнаружили себя тенденции конвергенции школ модернизации, зависимости и мир-системного анализа»[[2]](#footnote-2). Наконец, за четвертый этап (конец 80-х – 1990-егг.) заявляют о себе теории неомодернизации и постмодернизации, чему дали толчок грандиозные сдвиги в странах бывшего коммунистического блока и третьего мира.

Но что представляет собой модернизация? Как отмечалось выше, данное понятие не имеет четко определенного содержания, хотя ряд более или менее общих устойчивых моментов существует. Во-первых, следует отметить доминирование эволюционной методологии, которая может представляться в линейной (классические концепции модернизации) или мультилинейной перспективах. Во-вторых, нельзя не обращать внимание на проблему взаимоотношений традиции и современности, что может представляться как в дихотомичном смысле, так в плане их взаимодействия и взаимопереплетения. В-третьих, концепции модернизации держат в поле зрения западные общества, либо в качестве копируемого образца (вестернизация), либо в качестве комплекса неких целевых параметров («догнать и перегнать»). Дело в том, что модернизация в качестве социального явления тесно связывается с индустриализацией, хотя эти два понятия нельзя признать синонимами.

По сути дела фундамент теорий модернизации был заложен социологической классикой (Г. Спенсер, Э. Дюркгейм, К. Маркс, Ф. Теннис, В. Зомбарт), как раз-таки выявляющей суть процессов перехода от традиционного общества к индустриальному, когда доминировать начинают машинная технология, поведенческий рационализм, а также усиливается дифференциация социальных структур.

Известный польский социолог Петр Штомпка связывает появление классических теорий модернизации с особенностями геоэкономической и геополитической ситуации, сложившейся после второй мировой войны. Он не без основания характеризует социологический феномен модернизации «последним словом эволюционистского направления»[[3]](#footnote-3) и здесь возможно следует добавить, что в ряде работ (У. Ростоу, частично С. Хантигтон) в качестве методологической доминанты просматривалась линейная парадигма, к тому времени отвергнутая многими учеными как устаревшая.

Согласно П. Штомпке, классические теории модернизации возможно классифицировать по трем подходам: историческому, релятивистскому и аналитическому. В рамках первого (В. Мур, Ш. Эйзенштадт, С. Гавров) модернизация выступала фактическим синонимом вестернизации, что давало наиболее весомый повод вспомнить о линейной парадигме. Этот подход четко выразил израильский исследователь Ш. Эйзенштадт: «Исторически модернизация есть процесс изменений, ведущих к двум типам социальных, экономических и политических систем, которые сложились в Западной Европе и Северной Америке в период между XVII и XIX веками и распространились на другие страны и континенты»[[4]](#footnote-4). Тем самым подобный подход предлагает трактовку модернизации, где Запад выступает в роли образцовой модели.

Современный российский последователь подобной позиции С. Гавров предлагает развернутую картину модернизационных процессов, выделяя здесь три периода. Первый период – конец XVIII – начало XX в.; когда смысл модернизации заключался преимущественно во внутреннем развитии стран Западной Европы и Северной Америки. Второй период – 20-60-е годы XX в. – время, когда заявляет о себе догоняющая модернизация, которую практикуют страны, «не относящиеся к странам первой группы, но стремящиеся их догнать». Наконец, третий период – 70–90-е годы XX в., когда активизируются процессы эволюционного развития наиболее модернизированных обществ (Западная Европа и Северная Америка), определяющие их переход в постиндустриальную стадию [[5]](#footnote-5).

Довольно близко примыкает к историческому подходу аналитическая трактовка модернизации. Можно сказать, что обе позиции дополняют друг друга. Сторонники аналитического подхода (Н. Смелзер, С. Блэк) настаивают на системном характере модернизации, видя в ней «имманентный процесс, интегрировавший в связное целое факторы и атрибуты модернизации, которые должны были появляться в кластерах, а не в изоляции» (так называемая, «линеарная модель»). Изменения, вносимые в одну из сфер деятельности, неизбежно вызывают адекватные реакции в других сферах. «Линеарная модель порождала представление о модернизации как глобальном процессе, который обеспечивался как распространением современных идей, институтов и технологий из европейского центра по всему миру, так и эндогенным развитием неевропейских сообществ»[[6]](#footnote-6).

Известный американский социолог Нейл Смелзер видит в модернизации комплекс многомерных смещений, затрагивающий шесть областей. Так, в экономической жизни отмечается появление новых технологий; сельское хозяйство эволюционирует от структуры, ориентированной лишь на средства к существованию, к коммерческой системе; замена мускульной силы человека и животных механической «неодушевленной» энергией; урбанизация и концентрация рабочей силы в городском пространстве. В рамках политики модернизация означает переход от личностного авторитета к системе избирательного права, представительства, политических партий и демократического правления. В образовании модернизация понимается в качестве ликвидации неграмотности, как рост ценности знаний и квалифицированного труда. В области религии модернизация мыслится как освобождение от влияния церкви; в семейно-брачных отношениях – как ослабление внутрисемейных связей и усилении функциональной специализации семьи; в области социального неравенства (стратификации) модернизация означает увеличение мобильности, индивидуального успеха и ослаблении предписаний в зависимости от статуса[[7]](#footnote-7).

Подобный подход в основных моментах приравнивает модернизацию с процессами индустриализации и постиндустриализации. Методологической основой здесь выступает эволюционизм и функционализм. Закономерно, что в качестве базовых здесь указываются четыре института: конкурентная демократия рыночная экономика, государство всеобщего благоденствия и массовая коммуникация[[8]](#footnote-8). В то же время, своеобразным микросоциальным выражением модернизации выступает «индивидуальность, вырастающая на пересечении инноваций, секуляризации и демократизации». Социально-антропологическим типом здесь выступает «трудоголик», постоянно готовый к жизненной гонке[[9]](#footnote-9).

Имеет смысл остановиться несколько подробнее на механизмах и основных субъектах модернизации, выделяемых данным подходом. Здесь принято считать, что толчок модернизации идет изнутри общества, формирующим таким образом свой «ответ» на внешний «вызов». Суть последнего обычно заключается в самом факте существования более продвинутых обществ. Решающая роль здесь отводится элитным группам.

Западный ученый С. Блэк разрабатывал в 70-е годы модель четырех стадий модернизации, через которую проходят практически все общества, вставшие на данный путь. 1) вызов modernity – изначальный конфликт традиционного общества с современными идеями и институтами, в силу чего в нем появляются сторонники модернизации; 2) далее следует консолидация модернизаторской элиты, которые оттесняют традиционных лидеров нередко в результате ожесточенной революционной борьбы, которая может длиться несколько поколений, 3) поле победы сторонников модернизации следует экономическая и социальная трансформация - до момента, когда общество трансформируется в преимущественно урбанизированное и индустриальное, 4) интеграция общества - фаза, на которой экономическая и социальная трансформация продуцирует фундаментальную реорганизацию социальной структуры общества)[[10]](#footnote-10).

Данный подход в целом господствовал в имеющихся трактовках модернизационных процессов. Он и сейчас имеет немало сторонников, к чему вполне возможно подталкивают не только научные, но и политические причины. Явный идеологический налет просматривается в предложенных французом А. Туреном терминах «контрмодернизация» и «антимодернизация». Если первый означает альтернативный вариант модернизации по незападному образцу, то второй – открытое противодействие модернизации[[11]](#footnote-11). Как бы то ни было, западноцентристский уклон здесь представляется очевидным, что признают и умеренные западники (П. Штомпка).

Несколько по иному трактуется модернизация в рамках релятивистского подхода (С. Чодак, Э. Тиракьян), где акцент делается на сущность самого процесса «осовременивания». Здесь модернизация означает «целенаправленные попытки, осуществляемые либо большинством населения, либо элитой для достижения более высоких общественных стандартов. Но эти стандарты могут варьироваться «Эпицентры» модернизации не закреплены в каких-то обществах раз и навсегда, напротив, они меняются»[[12]](#footnote-12). Подобный подход заявил о себе почти одновременно с историческими и аналитическими трактовками модернизации (по классификации П. Штомпки), но в рамках академического дискурса получил над ними преимущество лишь в последнее десятилетие, о чем речь пойдет несколько позже.

Несмотря на существенные различия, все трактовки модернизации акцентируют внимание на постоянстве изменений, а также на факте усиления социальной динамики. Ряд известных авторов (Э. Гидденс, Ю. Хабермас, С. Амин) полагают, что процессы модернизации не могут быть завершены в принципе.

Как указывалось в начале параграфа, теория модернизации переживала взлеты и падения. Подобные колебания вызывались, как правило, практическими результатами модернизации, которые зачастую весьма серьезно расходились с ожиданиями. Так, ряд западных исследователей (Б. Хесс, Е. Максон, П. Стейн) весьма критично оценивали результаты модернизационных процессов в странах третьего мира, полагая, что отрицательные последствия превзошли положительные. Попытка выхода на мировой рынок этих стран принес им в основном убытки. «Механизация сельского хозяйства и переход к фермерству вытеснили из деревни мелких производителей. Производство прибрали к рукам крупные монополии. Цены на сельхозпродукцию подскочили и в город потянулись потоки безработных аграриев. Не прижились и демократические институты власти. Они противоречили традиционной культуре аборигенов. Усилились сепаратистские устремления. Африка стала дробиться на множество племенных союзов, требующих государственного суверенитета. Возросло число гражданских войн и межэтнических конфликтов». Не произошло также определенного гендерного выравнивания, как мыслилось творцами модернизационных проектов ­­­- женщину освободили в одной сфере, но закабалили в другой. Тем самым, как констатируют указанные авторы, западный вариант модернизации не улучшил, а в чем-то даже усугубил ситуацию в традиционных обществах[[13]](#footnote-13).

В работах твердого сторонника модернизации американца Самуэла Хантингтона модернизация выступает как очень сложный процесс с весьма и весьма непредсказуемым результатом. Успешная модернизация - несомненное благо для общества, однако этот успех достигается трудно и не всегда. Модернизирующиеся общества ждут множество социальных издержек, которые даже могут повернуть вспять процесс модернизации. Главным образом, по мнению С. Хантингтона, приходится расплачиваться внутренней нестабильностью. «Если бедные страны оказываются нестабильными, - писал этот ученый в конце 60-х гг. – то это не потому, что они бедны, а потому, что они стремятся разбогатеть. Чисто традиционное общество было бы невежественным, бедным и стабильным»[[14]](#footnote-14).

Многоаспектность модернизационных процессов С. Хантингтон рассматривает через призму тесного переплетения объективных и духовных изменений. В качестве первых выступают связанные между собой явления, отмечаемые всеми классическими теориями модернизации – индустриализация, урбанизация, демократизация, роль СМИ и др. Однако модернизация дает толчок весьма значительным сдвигам на уровне сознания, а именно в ценностях, ожиданиях и установках. «Традиционный человек рассчитывал на неизменность в природе и обществе и не верил в свою способность изменять и управлять ими. Напротив, современный человек признает возможность изменений и убежден в их желательности»[[15]](#footnote-15).

В ходе модернизации происходит разрушение прежних институтов, традиционного общества и это обстоятельство сопряжено с подрывом устойчивости и стабильности, так как новые осовремененные институты утверждаются медленно и далеко не всегда успешно. Например, в традиционном социуме важнейшей социальной ячейкой выступала расширенная семья, выполняющая множество функций (политические, экономические, религиозные, благотворительные и т.п.), Под нажимом модернизации расширенная семья разрушается и ей на смену приходит нуклеарная семья – более узкая организация, неспособная уже взять на себя все функции расширенной семьи[[16]](#footnote-16).

Обычно еще сложнее обстоят дела с политической модернизацией (именно ей и посвящена цитируемая работа С. Хантингтона). После разрушения традиционной политической системы обычно не следует сразу и безоговорочно формирование новой. Для соответствия современным стандартам требуется: а) возросшая активность масс; б) сложная политическая структура. Однако на практике частенько одно не поспевает за другим, что создает существенные внутриполитические сложности.

Тем самым С. Хантингтон делает вывод, что модернизация стимулирует конфликт между старыми и новыми ценностями, порождая «отчуждение и аномию». По его мнению, «модернизированность порождает стабильность, но сам процесс модернизации порождает нестабильность». Видимо поэтому во второй половине XXв. наблюдался рост внутренних конфликтов и насилия в странах третьего мира – к 60-м годам почти все они вступили на путь модернизации, и многие из них (скорее всего большинство) надолго оказались в таком вот «подвешенном» состоянии[[17]](#footnote-17).

Можно предположить, что классическими теориями модернизации оказался недооцененным сложность социокультурных факторов. Очевидно, что одной секуляризации сознания (или «расколдования мира» по М. Веберу) оказывается недостаточно, чтобы перейти на универсальный путь западной модернизации. В связи с этим российский исследователь А. П. Манченко разработал понятие «культурошок», которое склонен определять как стремительный и глубокий процесс изменений экономических, социальных, политических и мировоззренческих структур и отношений, когда большинство ранее утвержденных и привычных ценностей и норм поведения, а также мировоззренческих форм резко становятся устаревшими и ненужными[[18]](#footnote-18). Весьма близким по значению понятием является предложенный П. Штомпкой термин «культурная травма».

Новосибирский социолог С. А. Ермаханова справедливо подчеркивает, что проблема конфликта ценностей является сейчас одной из широко исследуемых проблем модернизации. Признается, что многие ценности западной культуры не подходят и потому не уживаются в некоторых культурных средах. Даже признаваемый в качестве антропологической базы модернизационных процессов индивидуализм многими стал определяться как чисто западный продукт, который не всегда конструктивен в условиях незападных систем (Россия, Китай).

Однако объяснение неудач модернизирующихся стран социокультурными факторами представляется недостаточным. Все обстоит намного сложнее, и сам процесс модернизации в целом носит кризисный характер в объективном и субъективном плане, что и понял С. Хантингтон. Серьезные социальные издержки оказываются неизбежными. На это справедливо указывала известный отечественный социолог Нина Наумова. Под впечатлением от преобразований 90-х гг. она разработала термин «рецидивирующая модернизация» и обозначила проблему неоправданно высокой цены переходного периода, ставшего стихийным бедствием для социального большинства[[19]](#footnote-19).

При всех различиях определений модернизации, что, как мы видели, часто связано с проблематикой той или иной обществоведческой дисциплины, в основе «любой трактовки лежит понятие современности, современной эпохи, Нового времени, ход развития и содержание которого представляются отличными от предшествующих времен»[[20]](#footnote-20). Подобное замечание известного российского философа В. Федотовой, наводит на мысль, что методологически теории модернизации волей или неволей соприкасаются и где-то даже переплетаются с концепциями нового типа общества. Последнее также может выступать в различных ракурсах – постиндустриальное (Д.Белл), программируемое (А.Турен), информационное (М.Делягин, Г.Шиллер), посткапиталистическое (П.Дракер), постэкономическое (В.Иноземцев).

В рамках обширной теории модернизации принято различать характер динамики модернизации. Выделяют «органическую» и «догоняющую» модернизации. Если первая происходит естественным эволюционным путем, то вторая – больше искусственного характера, инициируется элитами в их стремлении догнать ушедшие вперед страны, во что бы то ни стало. Как представляется, данную проблематику уместно рассматривать в контексте с более масштабным и все усиливающимся современным явлением – глобализацией. В последние годы модернизация и глобализация переплетаются все теснее в теории и на практике, при этом подобная взаимосвязь очень неоднозначна.

**1.2. Модернизация в контексте глобализации**

Среди многочисленных трактовок модернизации следует обратить внимание на два типа модернизации, предложенных отечественным социальным философом С.В. Соколовым. В соответствии с двумя основными парадигмами социально-исторического процесса он склонен различать формационную и цивилизационную модернизацию. Под формационной модернизацией С. Соколов понимает «процесс совершенствования формационной структуры общества в результате реализации потребностей и интересов правящей элиты и ведущего класса по более рациональному и эффективному функционированию общества». То есть в данной трактовке делается упор на антагонизм между старым и новым, традиционным и современным. Цивилизационная модернизация определяется указанным автором как «процесс совершенствования данной цивилизации в результате появления нового цивилизационного лидера, проекта, института, отвечающего, с одной стороны, внешним вызовам (Тойнби), а с другой цивилизационная модернизация - это конфликт между старым и новым мировоззрением, ментальностью, институтами, образом жизни людей»[[21]](#footnote-21).

Комментируя позицию С. Соколова, имеет смысл отметить, что в первом случае имеет место больше внутренний толчок модернизационным процессам, тогда как во втором – модернизация порождается более внешними вызовами, имеющими своеобразное преломление в национальном сознании и коллективном бессознательном. Вторая трактовка обладает более масштабным смыслом и позволяет поместить модернизирующееся общество в широкий социальный контекст. Это тем более важно для современной ситуации, которая характеризуется поступательным усилением транснациональных процессов, обозначаемых как глобализация. По поводу данного явления нет единой точки зрения, когда именно следует вести его отсчет. Некоторые ученые (М. Делягин) полагают глобализацию исключительно современным явлением, главным фактором которого послужила революция в информационных и коммуникационных технологиях. Другие (И. Валлерстайн, А. Франк) склонны утверждать, что глобализм куда более «возрастное» явление, насчитывающее несколько веков.

Как бы то ни было, но можно предположить, что предпосылки глобализма с очевидным западным доминированием сложились достаточно давно. Как тонко подмечает отечественный социальный философ Валентина Федотова, до того как западные страны заявили о себе на мировой арене народы мира развивались в значительной мере изолированно друг от друга. Но после Великих географических открытий происходит развитие торговых коммуникаций, что связывает мир. В результате народы стали осознавать некое единство «их очевидные различия оказались в значительной мере стертыми их общими отличиями от Запада»[[22]](#footnote-22).

 Как считает этот же исследователь, Запад бросил вызов остальному миру концепцией прогресса, создав условия превращения истории человечества во всемирную. Однако на реальные рубежи прогресса всегда выходила лишь небольшая группа стран. Другие же страны могли лишь частично пользоваться плодами этого прогресса, не будучи его активными носителями. Однако совсем не стремиться к прогрессу они не могли, поскольку это означало бы для них «прогрессирующее отставание,… потерю динамизма, неизбежную деградацию». Так что, констатирует В. Федотова, уже с XVI в. ряд стран начинают своеобразную гонку за лидером[[23]](#footnote-23).

Но каким же образом происходила и происходит подобная гонка? У всех стран в принципе равные шансы или дело обстоит далеко не так? Приверженцы либерального мышления склоняются к первому ответу (Р. Райх, М. Кастельс, С. Гавров, Л. Гринин), хотя количество отрицающих это вряд ли меньше. Причем, в числе последних можно встретить представителей разных школ: неомарксизма (И. Валлерстайн, Д. Харви), глобального информационного общества (М. Делягин) и даже умеренных либералов (Д. Роткопф). По их мнению, существует зависимость стран аутсайдеров от стран лидеров, которая со временем становится все теснее и жестче.

Последнее обстоятельство трудно отрицать, тем более что оно имеет существенное значение для характера модернизации. Уже во второй половине XIXв., то есть за долго до появления теорий собственно модернизации, представители школы «диффузионизма» (Ф. Ратцель, Л. Фробениус, Ф. Гребнер) делали ставку на взаимодействие между более развитыми и менее развитыми обществами, что, по их мнению, выступало решающим фактором динамики тех и других[[24]](#footnote-24). В дальнейшем подобный подход развивался в теориях «зависимого развития» (А. Франк), мир-системного анализа (И. Валлерстайн), которые доказывали, что разрыв между лидерами и аутсайдерами во многом происходит в силу обогащения первых за счет вторых[[25]](#footnote-25).

Взаимодействие между странами и их взаимозависимость не отрицается даже либеральными теоретиками, хотя здесь они довольно-таки избирательны. Вроде бы проявляя скептицизм по поводу активного участия в модернизации стран-реципиентов, они не всегда последовательно его придерживаются. Так, Сергей Гавров определяет для адаптивного (догоняющего) вида модернизации два подвида – модернизация как самовестернизация и модернизация под внешней опекой. Второй вариант представляет собой национальную трансформацию «при непосредственном или опосредованном участии со стороны государства или ряда государств, относящихся к западной цивилизации модерности». Указанный автор выделяет два возможных типа модернизации под внешней опекой – модернизация в форме частичной ответственности и модернизация в форме системной вовлеченности[[26]](#footnote-26).

В первом случае речь идет о преобразованиях в рамках колониальной и полуколониальной политики - одна или несколько отраслей экономики зависимой страны обслуживают интересы хозяйства метрополии, в то время как другие хозяйственные сферы не получают значимого импульса к развитию. Здесь, как правило, модернизация не формулируется в виде политической задачи (британское владычество в Индии). Второй случай предполагает, что одно или несколько государств «инициируют и берут на себя полноту ответственности за модернизационные процессы на опекаемых территориях» (Германия и Япония в поствоенный период). Твердый сторонник либерализма С. Гавров, судя по всему, в своих работах не склонен видеть тесных связей между колониальной эпохой и современным глобализмом (как это делают, например, теоретики мир-системного анализа). Это дает ему право критиковать первое и в целом благосклонно относиться по поводу второго.

Однако различная степень участия других стран в модернизационном процессе представляется несомненной. В. Федотова склонна выделять две модели модернизации – вестернизацию и догоняющую модель (хотя, по большому счету, обе эти модели имеют «догоняющий» характер). Вестернизация означает переход к современности за счет «прямого переноса структур, технологий и образа жизни западных обществ»[[27]](#footnote-27). Этот процесс имел очень и очень неоднозначные последствия. С одной стороны, действительно заимствованные институты могли конструктивно заработать (например, рынок). Этот автор справедливо считает, что какое-то заимствование западных образцов при модернизации является неизбежным. В то же время вестернизация обычно «не могла обеспечить ни постепенности, ни ненасильственности перемен». Ее опорой служил узкий слой компрадоров, озабоченных собственными, а не национальными интересами, а ее результатом становилось обычно не столько прививание западных институтов, сколько разрушение своих традиционных национальных. Как считает цитируемый автор, именно вестернизация после крушения старой колониальной системы создала условия для появления новых форм колониализма органично вписанных в глобализационный процесс.

Вторая модель, выделяемая названным исследователем, предполагает также движение к индустриальному обществу, современной культуре и повышение качества жизни современных институтов. Здесь вестернизация выступает частью процесса, а не самодовлеющим фактором, как в первой модели. То есть, здесь обнаруживается почва для релятивистского подхода, упомянутого выше.

По мнению В. Федотовой, модернизация с активным участием заимствованных образцов имеет весьма существенные издержки, что касается как модели «чистой» вестернизации, так и более мягкого «догоняющего» варианта. Она обозначает следующие его пределы.

1)Высокая вероятность потери традиционной культуры без обретения новой современной. Другими словами, общество вполне может попасть в полосу ценностно-нормативного кризиса (аномизации).

2) Создаются лишь анклавы жизни современного уровня в отсталых странах – мегаполисы в периферийных странах, резко отличающиеся в социальном плане от провинции. С одной стороны, эти центры работают на модернизационный процесс, но с другой нарушают социальный баланс, поляризуют общество.

3) Догоняющая модернизация не способна в принципе решить поставленной задачи – догнать развитые страны, так как темпы развития последних значительно выше, и разрыв между ними все увеличивается[[28]](#footnote-28).

Даже либеральный исследователь С. Гавров не склонен оценивать целиком позитивно фактор восприятия инокультурных инноваций. Последние вступают во взаимодействие с традицией, что ведет к изменению обоих элементов. В итоге на выходе получаются «гибридные конструкции» с невысокой эффективностью в большинстве случаев[[29]](#footnote-29). О социальной гибридизации пишет отечественный социальный философ С. Соколов, понимая здесь «скрещивание обществ, принадлежащих к разным формациям»[[30]](#footnote-30).

Подобные точки зрения - либеральная (С. Гавров) и нелиберальная (В. Федотова) – кроме всего прочего сходятся в том, что решающее значение имеет самостоятельный выбор той или иной модели модернизации. И подобная точка зрения имеет множество видных представителей ученого мира (М. Кастельс, Л. Гринин, У. Бек, Р. Райх) Другими словами, определенная страна (вернее, ее элита) вольна выбирать – каким путем идти. Валентина Федотова считает оптимальным вариант, которому она дает название «постмодернизация». Здесь имеется в виду тот же преобразующий переход от традиционного общества к современному, осуществляемый без отказа от собственной культуры и идентичности. «Постмодернизация – это развитие на базе собственных культурных оснований»[[31]](#footnote-31). Именно такой вариант избрали азиатские страны, чем названный ученый и объясняет их социально-экономический успех. Близко по смыслу мнение современного российского исследователя С. А. Ерамахановой, которая пишет: «Успех модернизации зависит, таким образом, не от интенсивности реформ или заимствований, которые порой пересаживаются на традиционную почву, еще не готовую их воспринять, а от формирования структурированного синтеза смыслов, ценностей, норм и институтов, в котором возможно конструктивное взаимодействие традиционных и современных, эндогенных и заимствуемых ценностей»[[32]](#footnote-32).

Между тем, если обратить более пристальное внимание на феномен глобализма, то вышеприведенная позиция нуждается, как минимум, в дополнении. Как представляется, в условиях неотвратимости глобализации проблема модернизации получила новое звучание – как соотнести движение к более развитому во всех отношениях социуму с закреплением ряда стран в качестве «периферии» мировой системы. Правда, следует отметить, что понятие глобализации (как и модернизации) не имеет четко определенного содержания. Так авторы преимущественно либерального уклона (Р. Кеохане, Дж. Най, Т. Фридмен, К. Омае, Л.Гринин) видят здесь естественный процесс единения человечества, тогда как другие (И. Валлерстайн, А.Бузгалин, Д. Харви, М.Делягин) склоняются к тому, что главенствуют искусственные факторы, источником которых выступает транснациональные экономические акторы[[33]](#footnote-33). Естественно, что первые считают глобализирующийся мир в целом благоприятным фактором для отстающих стран «догоняющей» модернизации, где у них шансы примерно равны. Вторые скептично настроены по этому поводу, считая, что здесь явно преуменьшается значение фактора мировых экономических и политических структур.

Сформировавшаяся на сегодняшний день глобальная система имеет жесткий иерархичный характер и каждой стране четко указывается ее место в мировом раскладе производства и рынка. При этом некоторые влиятельные подходы считают подобное положение дел результатом исторического процесса – теория зависимого развития (А. Франк), мир-системный анализ (И. Валлерстайн), фактически рассматривая нынешнюю глобализацию как продолжение колониальной политики XVIII-XX вв. Другие подходы как, например, предложенная М. Делягиным концепция глобального информационного общества, делают упор на технологический детерминизм переплетающийся с определенными историческими обстоятельствами.

По мнению Олега Арина, глобализация представляет собой процесс контроля и управления всех видов экономической деятельности в мировом масштабе в интересах стран Запада[[34]](#footnote-34). Ее основой послужила логика развития капитализма, теперь уверенно вышедшего на мировой уровень. Кроме того, глобализму весьма способствовал распад социалистической системы, а также распространение постфордистских стандартов и принципов. Усиливающаяся гибкость требует жесткой координации в рамках системы трех центров экономики - США, Японии, Западной Европы.

Разработанная И. Валлерстайном в 70-е гг. теория мир-системного анализа концентрировала внимание не на обществе, ограниченного рамками национального государства, но на мир-системе. Методологически неоправданно рассматривать в изоляции общественные системы, особенно сейчас, когда транснациональные процессы приобретают, как правило, неотвратимый смысл. Валлерстайн склонен видеть в национальных государствах части целого, отражающими это целое – мир-систему.

Основным признаком мира-системы является ее самодостаточность. При этом «мир-система» — не «мировая система», а «система», являющаяся «миром». Это единица с единым разделением труда и множественностью культур. Именно разделение труда в международных масштабах считается основным образующим фактором мир-системы. Структура последней выглядит следующим образом: ядро, полупериферия и периферия. Ядро мира-системы состоит из нескольких государств, т.е. фактически социоисторических организмов. Но они не равноправны. Одно из них является гегемоном. История ядра — история борьбы за гегемонию между несколькими претендентами, победы одного из них, его господства над миром-экономикой и последующего его упадка. Но главное — отношения ядра и периферии. Суть их заключается в том, что государства ядра безвозмездно присваивают излишек, созданный в странах периферии. Периферии подвергаются нещадной эксплуатации не только как поставщики сырья, но и дешевой рабочей силы. «Полупериферия» обозначает ряд регионов, которые занимают промежуточное положение между эксплуатирующими и эксплуатируемыми[[35]](#footnote-35). Зачатки современной мир-системы И. Валлерстайн связывает с началом Великих географических открытий. Изначально место ядра заняли западные страны, прочно удерживающие это положение и по настоящее время.

Другие ученые считают глобализм исключительно современным явлением, связывая его происхождение с информационной революцией, в сочетании с рядом исторических обстоятельств. Так, в результате кризиса 1973-1975 гг. государственные структуры развитых стран пошли на либерализацию банковской сферы, помимо этого появляются новые финансовые технологии, усиленные информационно-компьютерными инновациями. «Такой симбиоз придал финансовым операциям невиданный масштаб, в результате чего произошел или усилился отрыв этих финансовых технологий от реального сектора»[[36]](#footnote-36). В результате чего резко выросли масштабы так называемой «виртуальной экономики» Если в 1979г. объем операций на мировом рынке капиталов составил около 80 млрд. долларов, то уже через 10 лет он возрос в 9 раз (718 млрд. долларов), а к 1999г. вырос более чем в два раза (1,5 триллиона долларов)[[37]](#footnote-37).

Определяя нынешнюю социальную реальность как «глобальное информационное общество», российский ученый М. Делягин анализирует ее через призму понятия «технологическая пирамида». По его мнению технологии выступают в качестве конструкций социальных отношений, а потому статус страны определяется ее продвинутостью в технологической сфере. Он выделяет пять уровней, различающихся качеством технологий и имеющих различные масштабы охвата, и, соответственно, различную прибыльность. Первый уровень сосредотачивает наиболее продвинутые современные технологии, относящиеся не столько к производству, сколько к принципам управления и формирования сознания. Данный высший этаж занимает «полторы» страны – США и частично Великобритания и, как полагает М. Делягин, именно это обеспечивает США глобальную гегемонию. На втором уровне происходит воплощение разработанных на первом уровне принципов в реализуемые технологии производственного характера. Обычно этим занимаются филиалы транснациональных фирм, расположенных по большей части в странах «большой семерки». Другие нижестоящие «этажи» технологической пирамиды в основном только воспринимают и реализуют технологии, распределяя их по третьему, четвертому, пятому уровням в зависимости от сложности. Технологии регулярно устаревают «опускаясь» на более низкие уровни, где их «подбирают» наименее развитые страны Уровни технологической пирамиды тесно взаимосвязаны. Каждый более низкий уровень является нечто вроде фундамента для более высокого, обеспечивая его сырьем и полуфабрикатами. Делягин утверждает, что на основе подобной пирамиды зиждется основа международного разделения труда и, соответственно, база экономической и политической влиятельности различных стран – международная иерархия[[38]](#footnote-38).

К 2000г. распределение по уровням технологической пирамиды стало по сути дела нерушимым, считает названный ученый. Это произошло относительно недавно, еще 30 лет назад, когда мировая информационно-технологическая система только формировалась, были возможны технологические «прорывы» (Япония, СССР). Но сейчас ситуация принципиально изменилась и восхождение по уровням технологической пирамиды сильно затруднено, а начиная со второго уровня – практически полностью заблокировано. Модернизирующиеся страны, включая бывших членов социалистического лагеря, оказались отброшены на четвертый-пятый уровни названной технологической пирамиды. «Максимум, на который они могут надеяться в жесткой конкурентной борьбе, - это прорыв на третий уровень. Их отставание от развитых стран, занимающих второй «этаж», сегодня можно с полным основанием считать окончательным и необратимым»[[39]](#footnote-39).

Таким образом, мы видим, что значительная часть исследователей глобализационных процессов склонна утверждать взаимосвязи между странами, а шире – в структуре мировой системы решающим фактором формирования ситуации в конкретном обществе. Следует учитывать большое значение подобного фактора, хотя не исключено, что некоторое преувеличение все же присутствует, из чего следует пессимистический взгляд М. Делягина.

Следует утверждать, что глобализм играет весьма противоречивую роль в модернизации. В случае со странами Первого мира это фактор скорее стимулирует дальнейшее развитие, но в отношении стран Третьего мира глобализация выступает скорее условием, ограничивающим модернизационный процесс. Теоретики мир-системного анализа указывают на интересное обстоятельство. В систему мирового капитализма вполне могут вписываться некапиталистические экономические уклады. Более того, они могут служить дополнительным фактором закрепления периферийного положения отстающих стран, соответственно, делая еще более незыблемым статус составляющих ядро стран[[40]](#footnote-40). То есть ведущие страны попросту бывают не заинтересованы в успешной и масштабной модернизации отстающих стран.

Глобальный капитализм имеет во многом самодовлеющий характер. Так, успех «азиатских тигров» с этой точки зрения объясняется не столько выбором правильного варианта модернизации, сколько временным совпадением интересов национальных интересов этих стран с потребностями мировой капиталистической системы. Например, их успешная индустриализация может быть объяснена перемещением промышленных производственных структур в эти страны с более дешевой рабочей силой. В то же время возможно, что от глобального капитализма могут в определенной степени страдать и страны лидеры-глобализации. Так, В. Федотова склонна считать так называемую концепцию «третьего пути» не чем иным, как попыткой адекватного ответа западных стран на вызовы глобализации[[41]](#footnote-41).

 Как указывает И. В. Побережников, группы ТНК, будучи основными потребителями и переработчиками сырья, берут под контроль международный рынок, что крайне затрудняет возможности «молодых наций» аккумулировать капиталы для инвестирования их в развитие собственной инфраструктуры [[42]](#footnote-42).

Как представляется, в логику нашего анализа вписывается концепция парциальной (частичной) модернизации, которая была разработана еще в 70-х г.г. Д. Рюшемейером. Он отмечал, что переплетение модернизированных и традиционных элементов создает причудливые структуры, которые затем могут сохраняться на протяжении многих поколений. Сохранение подобных «социальных несообразностей» может быть объяснено политическими причинами. Таким образом, «частичная модернизация представляет собой такой процесс социальных изменений, который ведет к институционализации в одном и том же обществе относительно модернизированных социальных форм и менее модернизированных структур»[[43]](#footnote-43).

Если подобный подход наложить на приведенные выше концепции мир-системного анализа и «технологической пирамиды», то вполне уместно следующее предположение о парциальной модернизации в «догоняющих» странах.

В экономическом плане здесь происходит целенаправленная модернизация тех отраслей, которые ориентированы на мировой рынок. Собственно, это те области хозяйства, которые определяют положение конкретной страны в мировом разделении труда. Например, если страна играет роль в основном поставщика сырья и рынка сбыта (четвертый-пятый уровень в «технологической пирамиде» Делягина), то, соответственно, инновационные технологии касаются, прежде всего, добывающих отраслей и торговых сфер. Если же страна занимает более высокие позиции, скажем, разрабатывает производственные технологии (второй уровень), то, соответственно, модернизационный процесс касается перабатывающих сфер, а также прилегающих к ним научно-исследовательских областей.

В политическом и культурном плане распространение западных образцов (что в последние годы все более приобретает насильственный смысл – Ирак, Ливия) ведет зачастую к той самой гибридизации, деформируя политическую систему и социокультурную среду. В определенном плане это также может работать на мировую систему, ослабляя политическую и культурную идентичность догоняющих стран, о чем справедливо пишет Валентина Федотова и многие другие исследователи.

**1.3. Образовательная составляющая модернизационных процессов современности**

Образование играет весьма значительную роль в процессах модернизации. По сути дела логика утверждения и развития индустриализма предполагает расширяющуюся интеллектуальную базу, что четко просматривается в ранних теориях индустриального общества, в частности в работах О. Конта.

С особенной силой проблема интеллектуальных ресурсов была поставлена в работах теоретиков развитого индустриализма. Так, уже на рубеже XIX-XX вв. Торстейн Веблен констатировал, что современный ему производственный процесс требует способности «быстрого понимания и непредвзятой оценки» или, другими словами, умственные способности становятся более востребованными[[44]](#footnote-44). Возрастающее значение знаний было столь очевидным, что дало повод многим исследователям предполагать о принципиальном изменении социального статуса интеллектуалов в ближайшем будущем. Т. Веблен, Дж. Бернхэм, А. Гоулднер даже считали возможным говорить о формировании нового господствующего класса. При чем второй полагал в середине XXв., что в результате менеджериальной революции на смену капиталистическому придет «менеджериальное общество»[[45]](#footnote-45).

 Приблизительно через два десятилетия А. Гоулднер трактовал подобную проблему в более сдержанных тонах. По его мнению, капиталистические отношения сохраняться, но на авансцену выступит, так называемая, «культурная буржуазия», в частном порядке присваивающая «достижения исторически и коллективно произведенного культурного капитала»[[46]](#footnote-46). Представители культурной буржуазии – интеллигенция быстро приобретает характерные для элиты черты. Она сосуществует со старыми классами классического капиталистического общества – экономической буржуазией и пролетариатом, борется с ними за гегемонию и, по мнению Гоулднера, имеет наилучшие шансы для конечной победы.

В конце XX в. заявили о себе теории нового типа общества, имеющие разные определения – «новое индустриальное общество» (Дж. Гэлбрейт), «постиндустриальное общество» (Д. Белл), информационное общество (Г. Шиллер), «общество «третьей волны» (А. Тоффлер), «посткапиталистическое общество» (П. Дракер), «постэкономическое общество» (В. Иноземцев), видимо обусловленные тем, что их авторы смотрели на происходящие социальные изменения и оценивали их с разных сторон. Но, пожалуй, что общим местом здесь выступала центральная проблема знания, интеллекта.

По мнению Д. Белла, только в постиндустриальном обществе теоретическое знание наконец займет центральное положение, определяя не только экономический рост, но и стратификационное распределение. В современном постиндустриальном производственном процессе знание все сильнее вовлекается в процесс переработки ресурсов, как правило, в форме изобретений или организационных технологий. Роль производственного рабочего падает, а рабочее время, соответственно, сокращается. Отсюда основным источником стоимости становится уже не труд, но знания и способы их практического применения. Д. Белл пишет: «как труд и капитал были центральными переменными в индустриальном обществе, так информация и знания становятся решающими переменными постиндустриального общества» [[47]](#footnote-47).

Российский последователь Д. Белла Владислав Иноземцев объявляет главным источником прогресса как раз изменения в интеллектуальном развитии людей. Информационная революция выводит на первый план создание информационных продуктов, технологий, программного обеспечения и нового теоретического знания, оттесняя на второй план выпуск примитивных благ. Главным общественным ресурсом становятся знания, информация, в связи с чем общество расширяет запрос на людей, имеющих способности к умственному труду. Наш соотечественник видит здесь неоднозначные последствия. С одной стороны, будет образована новая элита из действительно наиболее востребованных и способных индивидов. С другой стороны, знания перераспределить практически невозможно в отличие от ресурса индустриального общества – материальной собственности. Как пишет указанный исследователь, «способность продуцировать новые знания отличает людей друг от друга гораздо больше, чем масштаб их личного материального богатства; более того эта способность не может быть приобретена мгновенно и не подлежит радикальной корреляции. Поэтому новый высший класс имеет все шансы стать достаточно устойчивой социальной группой, и по мере того, как он будет рекрутировать в свой состав наиболее достойных представителей иных слоев общества, потенциал этих слоев будет лишь снижаться. Обратная миграция, вполне возможная в индустриальном обществе, … в данном случае почти исключена, ибо раз приобретенные знания могут совершенствоваться, но утраченными практически быть не могут»[[48]](#footnote-48).

В то же время ряд упомянутых авторов, описывающих новый общественный тип, указывают на такое очень важное для темы нашей темы обстоятельство как социальную дифференциацию знания. Уже в 60-х гг. двадцатого столетия ученый Джон Гэлбрейт в своей концепции «нового индустриализма» констатировал разделение академической среды на более востребованные и менее востребованные дисциплины. Зачастую решающее значение имеет не степень одаренности, но значимость на данный момент той специальности, профессии, которой овладевает человек. Именно поэтому, как справедливо считает названный исследователь, многие представители ученого сообщества влачат весьма скромное существование[[49]](#footnote-49).

Недавно упомянутый Д. Белл делает еще одно очень важное уточнение по поводу специфики необходимого постиндустриальному общественному типу знания. По его мнению, «интеллектуальная технология» имеет для постиндустриального общества примерно то же значение, что и машинная технология – для общества индустриального. Особенностью современной действительности стало «управление организованными множествами» – теориями множеств с большим числом переменных и комплексными организациями и системами, требующими координации деятельности сотен тысяч и даже миллионов людей» [[50]](#footnote-50). И данное управление происходит уже не на базе интуитивных суждений, но на базе алгоритмов – четких правил принятия решений. Эти алгоритмы обычно материализованы в автоматической технике или компьютерной программе.

Американский экономист и социолог Питер Дракер предпочитал обозначать социальную реальность конца XX в. «посткапиталистическим обществом», где важнейшим фактором выступает специализированное знание. Он обоснованно считал, что активно вовлекаясь в социальные процессы, знание неизбежно претерпевает изменения. На передний план в современных условиях выдвигается практический аспект знания. Интеллектуалы, обладающие широкой эрудицией, являются, безусловно, приятными собеседниками, но не обязательно обладают профессионализмом. На последний указывает обладание навыками и умениями, дающими конкретный результат. В качестве примера приводится фигура героя романа Марка Твена «Янки из Коннектикута при дворе короля Артура», который знал и умел делать все, что связано с техникой (собирать телефонные аппараты, получать электроэнергию и пр.); при этом, вовсе не являясь широко образованным человеком – не учил ни латыни, ни греческого, не читал Шекспира, да и Библию знал довольно слабо.

Таким образом, по Дракеру, в виду многообразия и сложности современного мира только высокоспециализированные знания могут дать действительно значимый результат, имеющий объективное социальное значение. И подобный переход от общего знания к специализированному знанию превращает знания в силу, которая даже способна сформировать новое общество. Такое общество «должно быть основано на знании, организованном в виде специализированных дисциплин, и что членами его должны быть люди, обладающие специальными знаниями в различных областях. Именно в этом их сила и эффективность»[[51]](#footnote-51).

Выдвигая на первый план тезис о востребованности наиболее одаренных в интеллектуальном плане индивидов, многие обществоведы (Д. Белл, П. Дракер, В. Иноземцев) постулируют реальные возможности меритократии (принцип отбора лучших людей) для современного социума. Однако кое-кто из авторов ставит это под сомнение. Так, Дж. Гэлбрейт пишет, что высокоспециализированный профессионал вряд ли сможет что-то создать в одиночку в силу узкой направленности собственного знания. Необходимо кооперироваться с другими специально обученными людьми, имеющими узкую и глубокую подготовку. «Тем самым снимается и необходимость в особо одаренных людях…», - заключает Дж. Гэлбрейт [[52]](#footnote-52).

Подобные соображения развивает тридцатилетие спустя Михаил Делягин, предложивший концепцию «глобального информационного общества». По его мнению, для современной действительности характерны невероятным образом расширившиеся информационные потоки, которые попросту ставят в тупик индивидуальное сознание. Информационные технологии где-то вышли из под контроля человека и стали оказывать обратное влияние на его сущность, создавая виртуализацию реальности. В информационную эпоху лишь коллектив может быть в силах стать реальным субъектом познания. Однако для коллективного разума конкретные личности являются только образующими элементами, которые отчасти подвержены взаимной замене. Тем самым залогом эффективности в подобных условиях выступает организационная структура – механизм единения отдельных и самих по себе неэффективных людей в более работоспособные коллективы.

Как считает отечественный ученый, для подобной организации совсем не обязательны разносторонние личности. Более того, они где-то даже нежелательны, так как отдельный работник специализируется «на неизбежно узкой и, как правило, в силу объективных обстоятельств сужающейся теме». Тем самым характер его развитие закономерно односторонний. «Если организация – это нечто «большее, чем человек», то ее сотрудник, какие бы степени свободы ему не были предоставлены, - неизбежно уже нечто меньшее»[[53]](#footnote-53). Кроме того, односторонне развитые личности лучше вписываются в организационную структуру не только в функциональном, но и в культурно-психологическом плане, что особенно важно для современных корпораций.

Таким образом, из этого краткого анализа наиболее популярных теорий современной социальной действительности следует, что на образовательных институтах отражается весь довольно-таки противоречивый спектр тенденций социальной трансформации. Так, в результате распространения информационных технологий актуализируются новые формы трудовой организации. В качестве конечного продукта зачастую начинают выступать индивидуализированные продукты потребления и услуги, вместо гигантской массы стандартизированных товаров. Как пишет Наталья Полякова, оптимальным способом организации подобного труда становится адхократия (лат. ad hoc – применительно к обстоятельствам) – «временная, ситуативная организация, направленная на решение какой-то конкретной задачи, реализацию конкретного проекта, в которой каждый организационный компонент является свободным модулем и взаимодействует с другими компонентами организации не только по вертикали, но и по горизонтали. Решения, принимаемые адхократией, также как и товары и услуги, дестандартизированы. Работа для большинства людей становится вариативной, дестандартизированной, не повторяющейся и ответственной, требующей от индивида способности к свободе действий, принятию самостоятельного решения, оценке и суждению, постоянной готовности сменить сферу занятости, профессию»[[54]](#footnote-54).

В подобных условиях развитые страны все активнее используют стратегии так называемого «непрерывного образования», суть которого в следующем. С одной стороны, все население охватывается теми или иными формами обучения, с другой стороны отдельный человек вовлечен в образовательный процесс в течение всей жизни или большей ее части. Как пишут М. К. Горшков и Г. А. Ключарев, под воздействием специфики XXI века – эпохи глобальной интеллектуальной и технологической конкуренции, развитые страны «подходят к вопросам постоянного совершенствования образовательных систем и учебных практик с позиций не только личной заинтересованности учащихся, но и общественной значимости»[[55]](#footnote-55).

Непрерывное образование имеет существенный экономический подтекст, прежде всего для высших учебных заведений. По сути дела оказание дополнительных образовательных услуг (организация курсов переподготовки или повышения квалификации, семинаров и т.п.) расширяет их возможности как рыночных субъектов. Согласно данным американские высшие учебные заведения в рамках оказания последипломных и дополнительных образовательных услуг имеют больше прибыли, чем в рамках подготовки бакалавров[[56]](#footnote-56).

В то же время в подобных условиях меняется сама сущность образовательного процесса, задачи которого изменяются. Фундаментальные знания (на которые нацеливал классический университет) вытесняются знанием практическим, специализированным, о чем писал П. Дракер. Российский исследователь Сергей Титов констатирует: «В период индустриального общества большую социальную ценность имели творческие способности, проявлявшиеся в наличии “смекалки”, “изобретательности” и т.д., которые развивались и совершенствовались по мере накопления знаний и личного опыта. В эпоху же постиндустриального общества востребованным оказалось владение несколькими алгоритмами, позволяющими осуществлять ограниченное вмешательство в некоторые этапы почти полностью автоматизированных процессов»[[57]](#footnote-57).

Отражением подобной востребованности, по мнению этого же автора, является практика двуступенчатого образования, распространенная на Западе и недавно внедряемая в России. Степень бакалавра де-факто вовсе не является полноценным высшим образованием. В реальности бакалавр это работник, в достаточной степени подготовленный к выполнению работы, требуемой в настоящий момент нанимателю. «Если по прошествии некоторого времени ситуация изменится и потребуется выполнение работы другого рода, работник за короткое время сможет получить новые навыки на курсах повышения квалификации по той же или иной специальности»[[58]](#footnote-58).

Если рассматривать образовательную составляющую модернизационных процессов в контексте глобализации, то обнаружится ряд любопытных моментов. В силу усиления глобализационных процессов тот или иной университет вынужден стремится к обеспечению всеобщего стандарта качества и системности своего образования[[59]](#footnote-59). Правда, как указывает Ф. Майор, «универсальность стандарта не означает единообразие», просто движение к интеграции между странами и далее – к глобализации, порождает требование согласования программ и квалификаций[[60]](#footnote-60). В то же время одной из основных проблем становится необходимость обеспечения нового синтеза. «Уже завтра – пишет Г. Карье, - студенты окажутся в мире информационной глобальности, специализированной науки и фрагментированных политических ориентаций. И они должны обладать способностью к синтезу с тем, чтобы успешно выполнять свои профессиональные обязанности в быстро меняющемся обществе»[[61]](#footnote-61).

Еще более важной проблемой, на наш взгляд, выступает то обстоятельство, что основной принцип нынешнего глобализма, определяемый теоретиками мир-системного анализа – перераспределение ресурсов от стран «Периферии» к странам «Центра» в том числе касается и интеллекта. Удачно дополняет изложения мир-системного анализа концепция «технологической пирамиды» М. Делягина, о которых говорилось в предыдущем разделе. С учетом подобного мирового расклада становится понятными и обоснованными соображения по поводу «частичной» модернизации стран, не входящих в когорту лидеров глобализации. Другими словами, чем выше страна в мировой экономической иерархии, тем более распространенным в пределах ее общественной системы является постиндустриальный тип отношений, делающий ставку именно на интеллект.

В последние годы социологи все чаще предлагают информационный срез социального неравенства, причем как в общественном, так и в глобальном измерении. Российский ученый А. Еляков выделяет два важных фактора информационного неравенства – материальную обеспеченность и уровень образования. Например, в США в 2000 г. доступ к Интернету имелся у 89% американских семей с ежегодным доходом, более 75 тыс. долларов, и только менее 15% семей с доходом, не превышающим 15 тыс. долларов. Процент пользователей Интернета среди лиц с высшим образованием был почти в 2,5 раза выше, чем среди лиц со средним образованием, и в 6 раз выше, чем среди лиц, не получивших среднего образования. А в Великобритании 60% домов, подключенных к Интернету, принадлежат состоятельным гражданам, тогда как из группы населения с малыми доходами, по разным оценкам, имеет доступ к Сети всего 5-7% британцев[[62]](#footnote-62).

Что касается глобального распределения, то здесь разработан, так называемый, «индекс информационного общества», включающий такие показатели как 1) компьютерная инфраструктура (количество персональных компьютеров в пересчете на душу населения и т.п.); 2) информационная инфраструктура (количество телефонных линий; телевизоров, сотовых телефонов, стоимость переговоров); 3) инфраструктура сети Интернет (количество пользователей Интернета); 4) социальная инфраструктура (число учащихся, гражданские свободы).

Распределение пользователей сети Интернет по странам и регионам мира[[63]](#footnote-63)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Регионы и группы стран  | Лица, имеющие доступ(млн.чел.) | % от общего количества соединений |
| США и Канада |  97,0 |  56,6 |
| Европа |  40,1  |  23,4 |
| Азиатско-Тихоокеанский регион |  27,0 |  15,8 |
| Латинская Америка |  5,3 |  3,1 |
| Африка |  1,1 |  0,6 |
| Ближний Восток |  0,9 |  0,5 |

Из данных таблицы 1 видно, сколь вопиющие формы приобретает информационное неравенство. Более того, как указывает А. Еляков, в некоторых регионах наметилась тенденция усиления информационного отставания, которое приобретает хронический характер. Так, если в октябре 1997 г. Северная Америка опережала Африку по уровню распространения Интернета (измеряемого числом подключений на тысячу человек) в 267 раз, то к октябрю 2000 г. африканский континент отставал от Северной Америки уже в 540 раз. На основании значительных эмпирических данных упомянутый автор делает вывод, что «современная информационная революция, по меньшей мере, в обозримом будущем, не развязывает узел информационных проблем, стоящих перед отсталыми в экономическом плане государствами. Более того, она их консервирует и даже в ряде отношений усиливает»[[64]](#footnote-64).

Подобные выкладки заставляют прислушаться к авторам, которые считают, что логика капитализма ведет в целом к усилению неравенства, а в мировых масштабах – даже к поляризации (Б. Кагарлицкий, М. Делягин). Можно предположить, что страны догоняющей модернизации, больше выступающие в качестве объектов воздействия лидеров глобализации, имеют ограниченную потребность в интеллектуальных ресурсов. Информационное неравенство в целом коррелирует с мировым раскладом интеллектуалоемких производств, отраженных делягинской технологической пирамидой. Как указывает известный публицист и сторонник школы мир-системного анализа Борис Кагарлицкий, в каждой даже наиболее отсталой стране третьего мира имеются анклавы постиндустриального (информационного) общества, где заняты представители нового среднего класса (информационные аналитики, программисты, высокооплачиваемые юристы и т.п.) связанные с мировой системой[[65]](#footnote-65). Соответственно, чем выше положение страны в глобальной экономической структуре, тем этот слой количественно больше.

Уместно предположить, что глобальный контекст помогает объективному анализу и оценке внутренней ситуации той или иной национальной системы. Так, инвестиции и соответственно толчок к развитию получают те сферы, которые связанны с мировым рынком и работают на него. Например, если определенное государство занимает пятый технологический уровень, поставляя сырье и полуфабрикаты, то здесь логично поддерживать добывающие отрасли, одновременно притормаживая более сложные производства, могущие составить конкуренцию основным мировым производителям. Подобная дифференциация хозяйственных отраслей будет неизбежно вызывать разделение в профессиональной среде – на более востребованные и менее востребованные специальности, что вызовет в свою очередь наплыв или, наоборот, отток желающих поступить в учебные заведения определенного профиля. В целом же востребованность интеллектуальных ресурсов растет прямо пропорционально статусу страны в глобальной системе. В отсталой стране массовое образование даже опасно – чем меньше знаешь, тем больше ты доволен своим положением[[66]](#footnote-66).

В то же время тот же Б. Кагарлицкий пишет о присущей образовательным системам инерционности. То есть зачастую новые кадры продолжают готовить даже когда их жизненные перспективы становятся все более туманными[[67]](#footnote-67). В основном это касается стран бывшего социалистического лагеря, которым пришлось переориентироваться в соответствии с правилами структурирования капиталистического мирового пространства.

Все это объясняет такое типичное современное явление как отток квалифицированных специалистов за рубеж. Это и есть перераспределение интеллектуальных ресурсов в пользу более экономически развитых и технологически продвинутых стран.

Дело в том, что вышеперечисленным трансформации образования не исчерпываются. Немаловажным выглядит изменение социокультурного статуса образования, что отмечается рядом современных обществоведов. Ими указывается на засилье культуры Потребления и финансовый тоталитаризм (термин А. Зиновьева), имеющие фатальные последствия для образования. Так, носящие прагматически-гедонистический характер ценности общества потребления обусловили быструю и интенсивную консьюмеризацию образования, заставляя ее эволюционировать в направлении обычных поставщиков образовательных услуг. Как пишут А. Остапенко и Т. Хагуров, в результате «школа (высшая в том числе) из института воспитания и обучения окончательно превращается в один из институтов системы потребления и становится в один ряд с парикмахерской и химчисткой»[[68]](#footnote-68).

В соответствии с этой логикой образование (прежде всего высшее) теряет свою элитарный налет, который оно имело даже в не столь уж давнюю эпоху классического индустриализма. Как пишет С. Титов по поводу обладателей высшего образования – «это была именно элитная группа, составлявшая небольшую часть всего населения, достаточно узкий круг, в котором существовал и всем понятный язык, и этические нормы». Здесь было недостаточно просто хорошо владеть своими профессиональными обязанностями, помимо этого «компетентные разговоры о политике, истории, литературе и философии почитались обязательными». С выходом на авансцену постиндустриального типа общественных отношений и информационно-коммуникационной революции образование все более специализируется. Отсюда «появляется поколение “технарей”, с притворным покаянием признающихся в незнании литературы и истории, и “гуманитариев”, которые уже без всякого притворства с гордостью заявляют о своей неспособности понимать естественные науки»[[69]](#footnote-69).

Кроме того, финансовый тоталитаризм выдвинул образование в ряд одного из важнейших факторов социального расслоения. Т. Хагуров справедливо утверждает, что качественные услуги доступны не всем, и сегодня возникают новые формы неравенства – образовательно-экономические, когда невозможность заплатить за качественное образование обрекает большие социальные группы на положение исключенных, социальных аутсайдеров[[70]](#footnote-70).

Действительно, за двадцать лет (с 1970 по 1990 гг.) в США средняя стоимость обучения возросла на 474%, тогда как средний рост потребительских цен не превысил отметку 248%[[71]](#footnote-71). Это обстоятельство фактически определило дополнительный социальный барьер, упрочивающий позиции элитарных групп. Имея возможность оплатить престижное образование, класс собственников обладает несомненными преимуществами в той же образовательной системе перед другими слоями. Джон Скотт даже считает возможным говорить о том, что класс крупных собственников монополизировал как богатства, так и систему образования[[72]](#footnote-72).

На основании вышеизложенного уместными кажутся следующие методологические соображения. Образовательные институты претерпевают существенные изменения в условиях ускоряющейся социальной динамики. С. Титов совершенно справедливо полагает трансформации образовательных систем закономерностью современного этапа культурно-исторического процесса. В русле подобного подхода сдвиги в образовательной среде можно назвать модернизацией, поскольку они приводятся в соответствии с современными условиями.

Тем не менее, анализ динамики образования в рамках конкретной общественной системы имеет смысл проводить с учетом, как универсальных моментов, так и национальной специфики. Суть модернизационных процессов определенной страны следует определять через ее глобальные позиции. Кроме того, корректирующее влияние могут оказывать цели политического руководства, а также специфика культурной традиции или исторических обстоятельств. Именно в этих методологических рамках следует рассматривать особенности динамики образовательной сферы.

**1.4.Модернизация – процесс технологизации современного образовательного пространства**

XXI век характеризуется системными изменениями парадигмальных основ ХХ века. Можно предположить, что трансформации, происходящие в мире, носят межпоколенный характер. Основными терминологическими составляющими новой ситуации следует выделить такие, как эгоцентризм, прагматизм, технологизм.

Термин эгоцентризм был введен в психологию Жаном Пиаже и трактуется как неспособность или нежелание индивида рассматривать иную, нежели его собственную, точку зрения, как заслуживающую внимания. Следует подчеркнуть, что эгоцентризм не дает возможности понять, что у других могут быть свои собственные устремления, чувства, свой мир.

Фактически данное явление привело к виртуализации окружающего пространства, где для одной и той же реальности существует множество независимых подходов, каждый из которых претендует на индивидуальность и не терпит никаких единых критериев, исключая собственные.

Одновременно новыми идеологами предлагается «погрузиться в состояние потока и не отвлекаться ни на что». Для этих целей предлагается использовать «коучинг» или технологию формирования определенных уровней восприятия мира через осознание «потока»[[73]](#footnote-73).

Подобные подходы транслируют древнегреческую систему гедонизма, восходящую к идеям философа Аристиппа и Эпикура.

 Понятие прагматизма актуализируется в современной системе отношений на различных уровнях: политическом, социальном, информационном. Мы в данном терминологическом ряду опираемся на теорию Джона Дьюи, определяющую научный метод как инструмент успешной человеческой жизнедеятельности[[74]](#footnote-74).

Понятие технологизма мы связываем с трансформацией человека в фактор техноса. Речь идет о том, что современный человек все больше склонен использовать не свои логические способности, а полагается на информативно-коммуникативные данные компьютерных «реалий». Тем самым мозг человека делегирует свои полномочия микросхемам, а подсознание фиксирует человеческое «Я» совершенно прозрачным для внешнего манипулирования, подобно замене элементов в микросхеме. Говоря философским языком, Логос подменяется Техносом.

Подчеркивая значимость данных терминологических координат, мы фиксируем внимание на совокупности технологических, социально-экономических, политических, культурных и нравственных факторах, комбинация которых ведет к неопределенности дальнейшего развития человечества, его сверхсложности, а соответственно выживаемости в общепланетарном масштабе.

Система гегемона в международных отношениях заводит не только отдельные страны, но и все человечество в мировую катастрофу.

В XXI веке наблюдается процесс критического пересмотра представлений о человеке, обществе, природе. Наступил период невиданного прежде процесса стремительного обесценивания знаний классической науки. Мир, как по мановению волшебной палочки, утратил прежнюю ясность, прозрачность, определенность. Уходит в прошлое просвещенческая парадигма, которая не соответствует современным реалиям. Науки, как гуманитарные, социальные, политические, так и естественные, вынуждены включать в систему своих ареалов принцип неопределенности. Современные социологи испытывают значительные трудности в прогнозировании и описании общества в связи с его непрерывным усложнением. Рост неопределенности резко изменил жизненную ситуацию человека, когда готовых решений нет и быть не может, когда нужно находить эти решения, принимать их и нести за них ответственность. В данном контексте следует говорить о модернизации технологической стороны образования.

Во всем мире эти процессы соотносятся с интервалом в 20 – 25 лет от сегодняшнего состояния образовательной системы. Технологическая составляющая образовательного пространства наполнилась особым содержанием после появления нового носителя информации – компьютера, а вскоре и Интернета. Это, в свою очередь, вызвало новую волну – компьютеризацию образовательного процесса. Модернизация технологической стороны образования, его возможностей, как это зачастую бывает, гиперболизировались. Предполагалось, что еще немного времени, и дистанционное образование вытеснит все формы традиционного подхода к образовательным технологиям.

Создание так называемого «информационного» общества реализует идею господства информационных технологий. Учебный процесс при таком подходе строится на информационных технологиях, приоритете информации, а не знании. Заметим, что это не одно и то же. «Информация – один из способов существования знания, но не само знание. Тем не менее, на лекциях все меньше живого слова, все больше информации, а не знания. Информация не развивает ум, поэтому учебный процесс все больше становится «натаской»», - подчеркивает И. М. Ильинский, выступая на круглом столе «Образовательные технологии в ВУЗе».

Опыт применения информационных и коммуникативных технологий XXI века в основном базируется на дистанционной форме обучения. Мы подчеркиваем фактор обучения, т. к. образование предполагает воспитательный компонент.

В практику зарубежных университетов прочно вошли такие понятия, как дистанционное обучение, электронное обучение, обучение онлайн, сетевые обучающие ресурсы – все они являются средством для развития новых образовательных технологий.

Анализ мировой практики свидетельствует о многообразии моделей и активном развитии инновационных подходов и технологий, реализуемых в различных образовательных практиках. За рубежом наиболее важные научные работы в области дистанционного обучения относятся к периоду 70 – 90-х гг. прошлого столетия. Известными зарубежными учеными, которые занимались изучением дистанционного обучения, являются Р. М. Деллинг (R. M. Delling), О. Питерс (O. Peters) (Германия); Б. Холмберг (B. Holmberg) (Швеция, Германия); Д. Киган (D. Keegan) (Великобритания); Ч. А. Ведемейер (C. A. Wedemeyer), М. Г. Моор (M. G. Moore), Ф. Саба (F. Saba) (США).

Доцент Самарской сельскохозяйственной академии О. С. Толстова выделяет гуманистический подход, анализирует теорию дистанционного обучения Б. Холмберга, основанную на эмпатии, и теории трансактной дистанции М. Г. Моора. Она считает, что в каждой из анализируемых теорий дистанционного обучения поставлен обучаемый, обладающий системой индивидуальных психологических особенностей, нравственных ценностей и ориентиров. Личность, кроме социальных качеств, наделена различными субъективными свойствами, характеризующими ее автономность, независимость, способность к выбору, рефлексии, саморегуляции, которые по-разному могут проявляться в процессе дистанционного обучения, и на развитие которых направлены рассматриваемые теории дистанционного обучения. Гуманистический, личностно-ориентированный подход предполагает перевод субъект-объектных отношений в сферу субъект-субъектных. Обучение в соответствие с теорией дистанционного обучения, основанной на эмпатии, и теорией трансактной дистанции, рассматривается не как педагогическое воздействие на личность обучаемого, а как педагогическое взаимодействие с ней[[75]](#footnote-75).

В противовес дистанционному обучению в зарубежной образовательной системе вводится понятие «хьютагогики». Термин хьютагогика был введен в оборот Стюартом Хассе и Крисом Кеньоном в 2000 году и позиционируется авторами как новый подход к организации обучения взрослых.

Хьютагогика берет на себя поиск ответов на вопросы, связанные с развитием потенциала человека, на которые не смогли ответить предыдущие исследования и научные теории. В качестве примера авторы концепции приводят ситуацию с дистанционным обучением, отмечая, что, несмотря на гибкость форм, предлагаемых обучаемым, как показывают исследования, дистанционное обучение остается центрированным на учителе, а не на учащемся. Индивидуальные учебные планы, базирующиеся на компетентностном подходе, приводятся как пример организации обучения, противопоставляемого другой модели, в которой «люди с потенциалом» сами в состоянии управлять своим обучением. Хьютагогика признает необходимость гибкого подхода к обучению, при котором преподаватель предоставляет ресурсы, но учащийся сам разрабатывает фактический курс, который он мог бы освоить, проводя переговоры с преподавателем. Так, учащийся может просмотреть критические статьи, обзоры, вопросы и выбрать то, что представляет интерес и ценность для него, а затем обсудить дальнейшие возможные материалы для чтения и необходимые задания. В этой ситуации оценка становится в большей степени средством образовательного опыта, чем измерения достижений. Хьютагогика начинается с того, что учащийся берет на себя ответственность за собственное обучение[[76]](#footnote-76).

В целом модели дистанционного обучения и иных аналогов представлены в зарубежных образовательных системах как: обучение по типу экстерната, на базе одного университета, сотрудничество нескольких учебных заведений, автономные образовательные учреждения, специально созданные для целей дистанционного обучения, неформальное, интегрированное дистанционное обучение на основе мультимедийных программ.

Мировая тенденция перехода к модернизационным технологиям обучения прослеживается в росте числа вузов, ведущих обучение индивидуальными компьютерными технологиями. Сегодня таких вузов в мире более 1000. Среди них Национальный технологический университет (NTU) – консорциум из 40 университетских инженерных школ штата Колорадо (США).

В Европе подобные технологии успешно реализуются, в том числе и через частные корпоративные образовательные сети, созданные такими компаниями, как IBN, Europay, General Motors, многие из этих систем выглядят привлекательнее, чем университетские как по сложности, так и по количеству.

Однако, при таком подходе существуют определенные тенденции формирования узкопрофильных компетенций, необходимых для конкретной корпорации.

В современном мире многие отрасли общественной жизнедеятельности в силу своего усложнения успешно могут функционировать только в качестве самоорганизующихся систем, в хозяйственной жизни их сейчас называют корпорациями. В каждой из этих систем вырабатывается свой этос. Его регулирующая функция направлена на эффективность производства и стабилизацию определенной корпоративной деятельности. В качестве нормативно-регулирующей системы такой корпоративный этос задает некие универсальные стандарты поведения, позволяющие людям успешно работать в корпорации. В основе корпоративного этоса лежит многовекторная ответственность ее носителей. Это – ответственность перед клиентами, так как эффективность корпораций напрямую зависит от отношений спроса-предложения; ответственность перед коллегами и работодателем в силу того, что налаженное и продуктивное сотрудничество влияет опять-таки на производительность корпорации; профессиональная ответственность, способствующая развитию личности работника и ее утверждению в специальности.

В условиях самоорганизующихся систем ответственность индивида становится регулирующей нормой поведения и моральной ценностью. Человек, освоивший формы ответственного поведения, становится активным, самостоятельно действующим субъектом корпоративного производства. Своим ответственным поведением он убедительно может воздействовать на других людей и способствовать расширению и разнообразию своих контактов, а также развитию своих профессиональных способностей. Но корпоративная этика и созданные в ее системе моральные ценности изолируют активность индивида рамками корпоративной деятельности.

Большинство предприятий в целях сверхприбыли реализует принцип патернализма – «опекунскую» модель социально-производственных отношений, которая маскирует навязывание своих частных интересов не только сотрудникам, но и потребителям их товаров. Таким образом, существует противоречие между личными и частными интересами работников, между корпорацией и обществом, в том числе в системе технологий. Ответственность индивида ограничивается его корпоративной деятельностью и приобретает отчужденный характер. Способность быть ответственным изолируется корпорацией и осуществляется только в ее рамках. Работник не может не испытывать напряжения и дискомфорта. Избавиться, оставаясь в рамках корпоративной организации, от манипулирования своей личностью работник не может. Отчуждение личности – социальная проблема первостепенной важности.

«Отеческое» отношение корпоративной власти к своим работникам не изменяет «безлико-бездушную» установку всей корпоративной системы на получение сверхприбыли. Различные механизмы насилия и манипулирования личными интересами участников корпоративного производства используются с одной целью – устранить препятствия в гонке за сверхприбылью. Всякое равенство индивидуальностей, согласованность интересов или улучшение коммуникативно-производственной сферы при главенстве ориентации на сверхприбыль не допускаются. Однако корпорации вынуждены считаться с теми моральными установками и ценностями, которые распространены в общественной жизни. Маневрирование в общепринятой системе либерально-демократических ценностей организовывает принцип патернализма.

Естественно, что принцип патернализма реализуется через «интерактивное взаимодействие» как диалог с программным обеспечением, т. е. обменом текстовыми командами и соответствующими ожидаемыми ответами. Возможны и варианты ответов и режима работы.

При этом широко используется уже упоминаемая нами консьюмеризация. Пока данный термин отдельными источниками трактуется как приспособление личных устройств сотрудников для выполнения рабочих задач. Это может быть привязка девайсов к корпоративной сети, их удаленное использование, в том числе концепция внедрения личных ноутбуков для работы по системе BYOC (Bring Your Own Computer). Идея консьюмеризации сфокусирована на удобстве использования личного персонализированного оборудования, и, как следствие, повышения эффективности работы сотрудников. Большинство американских топ менеджеров, одобряющих концепцию BYOC, считают ее полезной для развития творческого потенциала и увеличения масштабов рабочего пространства сотрудников.

В вопросе консьюмеризации есть не только последователи, но и противники – тенденция использования собственных устройств в рабочих целях привлекает далеко не все компании, особенно в России. В первую очередь это обусловлено отсутствием контроля над сотрудниками, а также необходимостью «подтянуть» технические возможности организации, возможностью использования сотрудниками нелицензионного ПО (так как юридически ответственность за это лежит на компании), проблемами безопасности конфиденциальной информации. Однако достаточно поверхностные суждения являются врагами многих инновационных решений. И в итоге человек отворачивается от очевидного прогресса. Консьюмеризация не только повышает эффективность работы сотрудников, но и при соблюдении схемы BYOC способна сэкономить бюджет компании на закупке оборудования.

Для реализации концепции консьюмеризации IT в полном объеме понадобятся современные инновационные решения, а именно: облачные технологии, благодаря которым можно создать виртуальные рабочие столы для своих сотрудников. Работник может подключиться с любого устройства и из любого места, города, страны посредством сети Интернет.

Не важно, сколько человек в компании: 5, 50 или 500 – у каждого будет доступ к своему личному рабочему столу со всеми необходимыми для работы с приложениями и программами. Эта система имеет название DaaS (Desktop as a Service), что в переводе означает «предоставление рабочего стола как услуги», и использует только лицензионные версии программных продуктов, что соответствует закону об авторских правах.

Благодаря хранению данных в частном облаке организации, легкости подключения и быстрому доступу к нужной информации или программе, пользователи могут свободно применять свои личные девайсы всегда и везде, решать деловые вопросы и быть всегда «на рабочем месте». Эффективность заключается в возможности сотрудника выполнять свои трудовые обязанности с большей производительностью и оперативностью, быть всегда «на связи» и даже на расстоянии молниеносно реагировать на проблему при ее появлении.

Таким образом, мы можем сказать, что подобные подходы можно квалифицировать как совокупность технологий, обеспечивающих доставку обучаемым объема изучаемого материала, интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей в процессе обучения.

Данные технологии пока не дают ответа на знаменитую фразу американского юриста и правоведа Оливера Уэнделла Холмса: «То, что осталось позади нас, и то, что ждет нас впереди, имеет малое значение в сравнении с тем, что находится у нас внутри».

**1.5.Модернизация образования: зарубежный опыт развития дистанционного высшего образования**

Анализ зарубежного опыта развития дистанционного высшего образования позволяет определить основные векторы его развития в глобальном масштабе, а также выделить его специфику в различных странах, выявить наиболее успешные модели и технологии, которые могут быть использованы при разработке моделей дистанционного образования для российских университетов.

Оборот глобального рынка дистанционного образования, по данным компании Global Industry Analysts, в мире в 2010 году составил 52,6 млрд. долларов, увеличившись на 32% по сравнению с 2007 годом. К 2015 году эта аналитическая корпорация прогнозирует рост рынка дистанционного образования до 107 млрд. долларов в год. Основная доля рынка дистанционных образовательных услуг сконцентрирована в США, а также в странах Европы, и так как рынок дистанционного образования в этих странах достаточно развит, то его ежегодный прирост составляет всего 7% в Северной Америке, 12% в Западной Европе. На развивающихся рынках дистанционного образования наблюдается другая ситуация. Так, в Азии темп ежегодного прироста составил 33,5%, в Восточной Европе 23%, в Латинской Америке 19,8% [169]. Анализ, проведенный компанией Ambient Insight, показывает, что наибольшего роста рынка дистанционного образования достигли в 2013 году страны Азии: Индия (55%), Китай (более 50%), Малайзия (более 40%). Тем не менее, по прогнозам 2014 года Северная Америка сохраняет лидирующие позиции по объему мирового рынка дистанционного образования [186].

Таким образом, сегодня можно проследить тенденцию, связанную с внедрением высшими учебными заведениями развитых стран дистанционных образовательных технологий, что приводит к росту числа вузов, обучающих студентов на расстоянии. Как уже отмечалось ранее, дистанционное образование активно применяется в странах Западной Европы, Северной Америки, Канаде, Китае, Индии.

Чтобы понять процессы технологизации в мировой образовательной системе, уместно провести ретроспективный анализ, благодаря которому становится очевидно, что эти трансформации тесно связаны с появлением и последующим улучшением производственных, транспортных и коммуникационных технологий, которые менялись и совершенствовались благодаря так называемым «информационным революциям», которые, по мнению профессора А.И. Ракитова, заключаются в «изменении инструментальной основы, способа передачи и хранения информации, а также объема информации, доступной активной части населения» [123, с.43].

Таких информационных революций в истории развития общества насчитывается пять, на рис. 1 иллюстрируется взаимосвязь между развитием самого человеческого общества, его производительных сил и развитием дистанционного образования в мире.



Первая информационная революция была обусловлена появлением языка и членораздельной человеческой речи. На этапе первобытно- общинного строя появляются основы различных форм обучения, в том числе и дистанционные, выражающиеся в виде наскальных ориентиров, пометок на деревьях, несущих определенную информацию, что стало фактором развития человеческого общества, привело к накоплению значительного объема знаний и его переходу к следующей информационной парадигме.

Академик В.П. Тихомиров, говоря о зарождении дистанционного обучения в мире, отмечает что «еще Иисус Христос передавал проповеди своим ученикам для их трансляции в территориально удаленных религиозных учреждениях и на открытых пространствах» [142, с.12].

Вторую информационную революцию большинство исследователей связывают с изобретением письменности, ее свидетельством стало появление глиняных табличек, которые использовались для записей. Это изобретение позволило не только обеспечить сохранность уже накопленных человеческим обществом знаний, но и повысить достоверность этих знаний, создать условия для их существенно более широкого, чем ранее, распространения.

Практически все развитые древние цивилизации так или иначе владели системами письменности. Например, клинопись, появившись в Месопотамии в середине IV - начале III тысячелетия до нашей эры, использовалась по I тысячелетие до нашей эры. Клинопись использовалась в различных языках, в том числе шумерском, аккадском, эламском, хеттском, древнеперсидском и др. Э. Гидденс, рассматривая роль культуры в становлении и развитии человека, подчеркивал тот факт, что движущей силой развития человечества является речь и письменность: «они существовали в виде таблиц, которые вырезались на дереве, глине, камне, в виде определенных пометок, картинок, изображений» [32, с. 42].

Третья информационная революция является результатом появления книгопечатания, что сделало возможным выпуск учебников. С середины XIX века железнодорожные системы и почтовые службы стали осуществлять доставку учебных материалов значительному количеству географически рассредоточенных учеников. В дополнение к общедоступным учебникам выпускались ограниченные тиражи специальных учебных пособий, которые могли включать списки необходимой литературы и примерные вопросы, отобранные инструкторами, ведущими обучение, которые отправлялись студентам почтой.

Развитие третьей информационной революции совпало с появлением первой (корреспондентской) модели дистанционного обучения. Ее основоположником считается Исаак Питман, который в 1840 году в Англии обучал основным приемам стенографии людей, расположенных на значительном расстоянии от него. Он рассылал почтовые открытки с обучающей информацией и, сам того не подозревая, стал отцом-основателем первых дистанционных курсов в мире.

Данная идея (обучение дистанционных студентов при помощи почтовой отправки обучающего материала) получила бурное развитие после появления в 1969 году Открытого университета в Великобритании. С этого момента впервые начал применяться комплексный подход с использованием всего разнообразия средств обучения при доминирующем положении печатных материалов. В Открытом университете было разработано огромное количество высококачественных учебных пособий, специально предназначенных для дистанционного обучения. Одностороннее взаимодействие университета со студентами осуществлялось через печатный материал, дополняемый радиопередачами и телепередачами (аудиокассеты получили распространение позже). Двухстороннее взаимодействие между наставниками и учениками осуществлялось посредством переписки, очных консультаций и краткосрочных курсов по месту жительства. Данная модель отличалась высокой стоимостью на подготовительном этапе, однако, после создания необходимых материалов и программ, обучение каждого нового студента уже не требовало больших затрат.

Следующая четвертая информационная революция связана с изобретением и быстрым распространением таких средств коммуникации как телевидение и телефон. Активное распространение телевидения в XX веке сформировало вторую модель дистанционного обучения (трансляционную), особенно характерную для развития дистанционных технологий в США. Эта модель сформировалась благодаря появлению в 1969 году системы публичного телевещания (PBS TV), объединившую более 1500 колледжей и несколько телекомпаний. Она включала в себя несколько учебных программ, которые передавались образовательными каналами, особое место среди которых занимали программы обучения взрослых, предлагающие курсы в различных областях науки, бизнеса, управления.

Пятая информационная революция началась в 50-е годы XX века благодаря появлению первых компьютеров. Человек получил возможность быстро обрабатывать информацию, сохранять ее в больших объемах, что позитивно сказалось на развитии технологий дистанционного обучения во всем мире и привело к появлению третьего поколения дистанционного обучения, основанного на использовании цифровых мультимедийных обучающих материалов.

По нашему мнению, дистанционное обучение получило значительное развитие во всем мире при широком внедрении информационных образовательных технологий с использованием достижений электронно-вычислительной техники при доступности глобальной компьютерной сети Интернет, которая обусловила появление четвертого поколения технологий дистанционного обучения (компьютерная модель обучения, функционирующая в сети Интернет). Роль глобальной сети Интернет в развитии дистанционного образования в мировом масштабе подчеркивается в работах В.П. Тихомирова, В.И. Солдаткина, С.Л. Лобачева, О.Г. Ковальчука: «широкое внедрение глобальной компьютерной сети Интернет в образование не позволяет рассматривать перспективные образовательные проекты в отрыве от технологий этой уникальной информационной и транспортной среды. Эта среда предопределила появление сетевых технологий обучения через Интернет. Сетевое дистанционное обучение, в свою очередь, активно стимулирует развитие систем информационного обеспечения учебного процесса - сетевых электронных библиотек. Существенным преимуществом сетевых технологий в отличие от других является возможность обучаться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, используя информационные ресурсы удаленного на значительное расстояние учебного заведения, имея постоянный контакт с преподавателем, студентами и администрацией учебного заведения» [143].

Некоторые зарубежные эксперты в области высшего образования полагают, что глобальная сеть Интернет в обозримом будущем полностью изменит базовые принципы функционирования университетов. Так, американский специалист в области дистанционного высшего образования Майкл Мо пишет: «…в конце концов, Интернет перевернет рынок высшего образования с ног на голову. Возможно, в США останется 100 лучших университетов, которые смогут успешно работать в виртуальном образовательном пространстве, а другие не смогут приспособиться к изменившимся условиям» [176, с.27]. Другие американские исследователи влияния Интернета на высшее образование, такие как Дж. Андерсон, Дж. Бойлз, Л. Рэйни, проведя опрос более 1000 экспертов, выяснили, что «до 2020 года высшее образование не будет коренным образом отличаться от сегодняшнего высшего образования. После 2020 года произойдет резкий рост применения технологий дистанционного обучения, что позволит сделать обучение более индивидуальным, а студент перестанет зависеть от месторасположения своего кампуса и фиксированного учебного расписания.

В то же время изменятся подходы к оценке эффективности высшего образования» [160, с.3]. Исследователь глобальных технологий дистанционного обучения Д. Тейлор предлагает разделять развитие дистанционного обучения на 5 основных моделей: корреспондентскую, мультимедийную, модель с использованием телеобучения, гибкую образовательную модель на базе сети Интернет и интеллектуальную гибкую образовательную модель на базе сети Интернет [185, с.3].

Однако на наш взгляд, разделение моделей дистанционного обучения у Д. Тейлора носит весьма условный характер. Например, корреспондентская и мультимедийная модели отличаются не способом доставки образовательного контента, а лишь самим контентом.

Мультимедийный контент (аудиокассеты, видеокассеты) в любом случае отправлялись почтой вместе с традиционными печатными обучающими материалами, что ставит под сомнение разумность выделения мультимедийной модели в отдельный этап развития дистанционного обучения. Что касается четвертой и пятой моделей Д. Тейлора, то здесь отсутствует принципиально новый метод доставки обучающего материала, поскольку везде используется глобальная сеть Интернет. Укрупняя модель Д. Тейлора, развитие моделей дистанционного обучения в мире можно разделить на: корреспондентскую модель (с отправкой традиционных, бумажных обучающих материалов и мультимедийных - кассет, CD-дисков и пр.), телеобучение (в том числе использование образовательного спутникового телевидения), а также на современное электронное обучение (с использованием образовательных сред на базе сети Интернет).

Канадские ученые Т. Андерсон и Д. Дрон, анализируя становление дистанционного высшего образования в мире, выделяют 3 модели его развития, связанные не только с ростом уровня техники, но и с совершенствованием педагогических технологий. Первая, познавательная педагогическая модель дистанционного образования, активно использовала печатные материалы, телевидение и радио для доставки обучающего материала. Основными действиями студентов в данной модели были чтение, просмотр, прослушивание материала. Преподаватель исполнял роль «мудреца на сцене», передающего знания своим студентам. Вторая, конструктивная педагогическая модель дистанционного образования, характеризуется многосторонним взаимодействием в сети Интернет, в котором принимают участие как преподаватели, так и студенты.

Преподаватели в данной модели выполняют функции наставников, медиаторов учебного процесса, что позволяет студентам проявлять творческую инициативу, активно общаться друг с другом в виртуальных группах, генерируя новые идеи, совместно работать над общими проектами.

Третья, объединяющая модель дистанционного образования, подразумевает использование современных технологических приемов, электронных образовательных сред для взаимодействия между студентами и преподавателями. Преподаватели в ней не исполняют роли наставников, а являются партнерами или тьютерами, высказывающими свое мнение относительно групповой и индивидуальной работы дистанционных студентов [161, с.80-97].

Учитывая тесную взаимосвязь между развитием производительных сил человечества и уровнем развития технологий обучения, вполне логично, что наибольшее распространение дистанционные образовательные технологии получили в странах с хорошо развитой компьютерно-технической архитектурой, к которым в первую очередь можно отнести США, Канаду, Великобританию, Германию, Испанию, Францию. Альтернативный путь развития дистанционного образования выбрали развивающиеся страны, такие как Китай и Индия, некоторые страны Латинской Америки, они сформировали так называемые мегауниверситеты (университеты с количеством обучающихся не менее 100 тыс. человек).

Авторитетный специалист в области дистанционного образования Дж. Дэниэл отмечает, что мегауниверситеты являются лучшими образцами глобальной системы обучения, так как обладают особыми признаками, к которым можно отнести: значительное количество обучающихся (не менее 100 тыс. человек), активное применение дистанционных образовательных технологий последнего поколения (на основе информационных технологий), открытость, доступность образования, гарантию высокого качества обучения, наличие систем эффективной поддержки студентов [166, с.32-39].

Анализ официальных сайтов таких университетов как Китайский центральный телерадиоуниверситет, Шанхайский телеуниверситет, Национальный открытый университет им. Индиры Ганди, Университет Анадолу, Бангладешский открытый университет, Открытый университет Тербука, Университет Южной Африки, Корейский национальный открытый университет и др., а также публикаций авторов О.М. Карпенко, М.Д. Бершадской, Ю.А. Вознесенской, позволяют сгруппировать мегауниверситеты в следующие группы:

1. мегауниверситеты с количеством обучающихся более 500 тыс. человек;

2. мегауниверситеты с количеством студентов от 100 до 500 тыс. человек;

3. традиционные вузы, с численностью студентов не менее 100 тыс. человек, ведущие образовательную деятельность с применением дистанционных образовательных технологий;

4. университеты небольших стран, ведущие образовательную деятельность по дистанционным технологиям обучения, выполняющие для них роль мегауниверситетов с количеством студентов не менее десяти тысяч человек.

В настоящее время в мире можно выделить 24 мегауниверситета, активно применяющих дистанционное обучение. В развивающихся странах находятся 15 мегавузов из 24 с общим количеством студентов 8,5 млн. (более 80% всех студентов мегавузов) [61, с.49]. Дж. Дэниэл объясняет этот факт тем, что «правительства все большего количества стран видят в быстрой экспансии высшего образования ключевой фактор перехода от статуса развивающегося государства в статус развитого» [61, с.49].

Анализ статистических показателей деятельности наиболее крупных мегауниверситетов мира представлен в таблице.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Страна**  | **Название мегауниверситета** | **Год основания** | **Кол-во студентов (тыс. чел.)** |
| **Китай** | **Китайский центральный телерадиоуниверситет**(China Central Radio and TV University)http://www.crtvu.edu.cn/ | 1979 | >2700 |
| **Индия** | **Национальный открытый университет им. И. Ганди**(Indira Gandhi National Open University)http://www.ignou.ac.in/ | 1985 | >4000 |
| **Открытый университет им. Б.Р. Амбедкара**Dr. B. R. Ambedkar Open Universityhttp://www.braou.ac.in/ | 1982 | >500 |
| **Пакистан** | **Открытый университет Алама Икбал**Alama Iqbal Open Universityhttp://www.aiou.edu.pk/ | 1974 | >1326 |
| **Индонезия** | **Университет Тербука** Universitas Terbukahttp://www.ut.ac.id/ | 1984 | >585 |
| **Таиланд** | **Университет Рамхамхаенг**Ramkhamhaeng Universityhttp://www.ru.ac.th/ | 1971 | >600 |
| **Бангладеш** | **Бангладешский открытый университет**Bangladesh Open Universityhttp://www.bou.edu.bd/ | 1992 | >650 |
| **Турция** | **Университет Анадолу** Anadolu Universityhttp://www.anadolu.edu.tr/ | 1958 | >1945 |

Три мегауниверситета ведут деятельность в Китае и Индии, это Китайский центральный телерадиоуниверситет, основанный в 1979 г., ведущий подготовку более 2 млн. 700 тыс. студентов; Национальный открытый университет им. Индиры Ганди, основанный в 1985 г., обучающий более 4 млн. студентов; индийский Открытый университет Б.Р. Амбедкара (открыт в 1982 г., более 500 тыс. обучающихся).

Значительное количество студентов обучают турецкий Университет Анадолу (основан в 1958 г., количество обучающихся более 1 млн. 945 тыс.); Бангладешский открытый университет (основан в 1992 г., в настоящее время количество обучающихся составляет более 650 тыс.); Университет Рамхамхаенг в Таиланде (основан в 1971 г., количество обучающихся более 600 тыс.); Пакистанский Открытый университет Алама Икбал (основан в 1974 г., количество обучающихся более 1 млн. 326 тыс.); индонезийский Университет Тербука (основан в 1984 г., количество обучающихся более 585 тыс.).

Таким образом, согласно исследованиям О.М. Карпенко, «дистанционное образование уже сейчас достигло больших масштабов, в одних только мегауниверситетах обучается более 10 млн. студентов, что составляет около 8% от общемировой численности» [61, с.49].

Хотя экономически развитые страны и уступают по численности дистанционно обучающихся студентов развивающимся странам, тем не менее, по данным Национального центра статистики образования (National Center for Education Statistics), в США в системе американского дистанционного образования задействовано около 2,5 млн. человек, обучающихся по современным образовательным технологиям в 1500 вузах, а около половины населения США рассматривают дистанционное образование как базовую форму будущей системы высшего образования [167]. Кроме того, дистанционного образование в США ориентировано на взрослое население, обремененное семьей и работой, которое не может позволить себе обучение по традиционной очной форме. В развивающихся же странах большинством студентов являются молодые люди до 30 лет.

Рассматривая дистанционное образование в США, следует отметить тот факт, что оно характеризуется активным внедрением информационных технологий в образовательный процесс и, в первую очередь, активным использованием глобальной компьютерной сети Интернет, наличием специализированных образовательных онлайн платформ. Также для американского дистанционного образования характерно появление консорциумов и объединений, которые сочетают в рамках дистанционного образования виртуальную, традиционные очную и заочную формы обучения, что позволяет сделать вывод о появлении гибридной модели образования нового века, объединившей в себе лучшее из всех форм обучения.

Для определения специфики дистанционного обучения в США важно проанализировать деятельность крупнейших образовательных учреждений, предлагающих образовательные услуги. Одним из передовых вузов США в данном направлении является университет Феникс (Phoenix University, UOP)—крупнейший частный университет в Северной Америке (учрежден в 1976 г.), основной целью которого является предоставление образовательных услуг мирового уровня работающим студентам. В настоящее время университет Феникс обучает более 290 тыс. человек.

Популярность данного вуза объясняется тем, что его представительства находятся в непосредственной близости от места работы или проживания студентов, также он предлагает большое количество как бакалаврских, так и магистерских программ по целому ряду направлений: бизнесу, управлению, управлению в области технологии, информационным технологиям, здравоохранению, криминалистике, управлению человеческими ресурсами, образованию, медсестринскому делу. В настоящее время данный университет обучает студентов из США, Канады, Мексики, Европы. Большая часть студентов (69%)—женщины, 31% студенческой аудитории составляют мужчины. Среди студентов есть люди, получающие образование впервые, есть и те, кто продолжает свое обучение, повышая уровень образования путем получения степени магистра или доктора наук. Обучение в университете Феникс осуществляется на базе электронной образовательной среды FlexNet, **основным преимуществом которой является сочетание гибкости дистанционного обучения онлайн с качеством традиционного обучения.** В первый день обучения студент прибывает в ближайший кампус Университета Феникс для обсуждения материала с преподавателем и другими студентами, после чего получает данные для доступа в среду FlexNet, благодаря которой может выполнять задания по курсу дистанционно. Тьютор сопровождает процесс обучения студента в виртуальном классе, поддерживая дискуссию и задавая контрольные вопросы после каждой темы курса. Для завершения курса студент должен предоставить выполненные индивидуальные занятия и принять участие в разработке командного проекта, защита которого происходит в кампусе университета [108].

Одним из наиболее инновационных центров дистанционного образования в США является Массачусетский технологический университет (MTI). Уже сегодня в рамках университета открыто дистанционное обучение по шестидесяти дисциплинам, включая химию, инжиниринг, историю, математику, управление. Массачусетский технологический университет является основателем электронной образовательной среды edX, позволяющей бесплатно обучаться сотням тысяч слушателям курсов со всего мира в удобное для них время. Президент edX А. Агарвал формулирует цели деятельности своей организации следующим образом: «мы стараемся привнести инновации в образование. Однако мы не только предоставляем доступ к знаниям для студентов по всему миру, но и стремимся вернуть эти инновации обратно в университетский кампус. Система обучения в стенах университетов не менялась сотни лет. Мы хотим значительно улучшить ее» [102].

Несмотря на экспериментальный статус рассматриваемой образовательной среды с 2012 г. ею воспользовались более 600 тыс. студентов из 192 стран мира [103]. Среда edX позволяет студентам просматривать мультимедийный контент (видео, виртуальные эксперименты и лабораторные работы), выполнять задания для проверки полученных знаний, вести дискуссии с другими студентами, а также с преподавателями, которые разрабатывали обучающие программы. В настоящее время партнерами edX выступают такие университеты как Гарвардский университет, Университет Беркли, Австралийский национальный университет, Бостонский университет, Швейцарская высшая техническая школа Цюриха и др. Партнеры образовательной среды edX предоставляют собственные обучающие курсы, делая образование максимально открытым для всех желающих.

Большинство университетов Америки в той или иной степени используют технологии дистанционного обучения, что позволяет констатировать факт значительной информатизации американского образования. Ярким примером тому является деятельность Интернет- университета Капелла (Capella University), в котором в настоящее время обучаются более 34 тыс. студентов, средний возраст обучающегося составляет 40 лет. Самому младшему студенту данного университета 19 лет, а самому старшему 89 лет. Интернет-университет Капелла предлагает 43 программы бакалавриата и магистратуры, а также 145 курсов повышения квалификации. Большая часть студентов (74%)—это женщины, 26% студенческого контингента составляют мужчины [97].

Университет западных губернаторов (Western Governors University) был создан в 1997 г. благодаря инициативе девятнадцати губернаторов западных штатов США. Миссия университета заключается в расширении доступа к качественному высшему образованию для взрослых работающих людей.

Инновационные образовательные подходы базируются на полноценном онлайн обучении в удобном для студента ритме, позволяющем ему выбирать тот материал, который необходим в профессиональной деятельности.

Благодаря гибкой электронной образовательной среде студенты имеют возможность круглосуточного доступа к обучающим материалам, а возникающие в процессе обучения вопросы можно решить при помощи консультаций с тьюторами, закрепленными за курсами. Среднее время, необходимое для получения степени бакалавра в данном университете, составляет 34 месяца, в настоящее время Университет западных губернаторов может предложить более 50 бакалаврских, магистерских, докторских программ по различным отраслям знания. Согласно университетской статистике, средний возраст студента составляет 37 лет, а большая часть студентов (41%) получают высшее образование впервые.

Популярность данного университета среди студентов подтверждается следующими данными: за период с июня 2008 г. по июнь 2013 г. количество студентов увеличилось в 3,7 раза, в настоящее время количество обучающихся превышает 40 тыс. человек [107]. Президент США Б. Обама так описывает деятельность данного вуза: «Университет западных губернаторов является одним из новаторов в реализации перспективной практики в высшем образовании, основанной на низкой стоимости и высокой эффективности обучения» [188, с.4].

Востребованность университетов дистанционного высшего образования в США подтверждается социологическими опросами. Данные опроса жителей США, проведенного компанией Opinion Research Corporation International, показывают, что 54% опрошенных видят в дистанционном обучении основу будущей системы высшего образования, еще 42% опрошенных утверждают, что служебные и семейные обязательства не дают им возможности продолжить очное образование, а Интернет открывает перед этими людьми двери вузов. Результаты социологического исследования, направленного на выявление запросов работающих людей, желающих получить высшее образование, показали, что 64% опрошенных заинтересованы в получении высшего образования, 32% предпочитают дистанционное обучение очному и заочному обучению, а 39% считают, что Интернет сделал традиционные студенческие аудитории малоэффективными [99].

Развитию дистанционного образования в США, а также обеспечению его качества в значительной степени способствует Совет по дистанционному обучению в области профессионального образования (Distance Education and Training Council). Совет, основанный в 1926 году, является негосударственным общественным учреждением, занимающимся сертификацией вузов, использующих дистанционную форму обучения.

Аккредитация вуза означает, что преподавание в нем осуществляется с высоким качеством, вуз имеет необходимые ресурсы для организации системы дистанционного обучения, а также ведет свою деятельность в соответствии с общепринятыми этическими нормами.

Аккредитация университета осуществляется в несколько этапов. На первом этапе университет самостоятельно готовит отчет, в котором описывается насколько он соответствует стандартам аккредитации и требованиям Совета по дистанционному обучению в области профессионально образования. На втором этапе комиссия приезжает в администрацию вуза и проверяет, насколько данные подготовленного отчета соответствуют реальности. На третьем этапе принимается решение об аккредитации университета [105].

Аналогичную деятельность, но с более широким охватом ведет Ассоциация дистанционного обучения США (United States Distance Learning Association, создана в 1987 г.). Деятельность ассоциации направлена на внедрение дистанционных образовательных технологий в школьное, высшее, корпоративное, правительственное образование. Основная миссия Ассоциации дистанционного обучения США заключается в «поддержке развития и применения дистанционного обучения, а также в подготовке законодательных актов, направленных на совершенствование дистанционного обучения» [96].

Интересных результатов в применении и развитии образования высшей школы, достигла Канада. Канадское дистанционное образование ассоциируется, прежде всего, с деятельностью Университета Атабаски (Athabasca University), расположенного в провинции Альберта. История развития данного учебного заведения прекрасно иллюстрирует осознание правительством страны важности применения образовательных технологий для обеспечения доступности высшего образования для ее граждан и экспорта канадского образования в другие страны мира. Университет Атабаски был основан 25 июня 1970 года как традиционное образовательное учреждение (с наличием кампусов и моделей очного обучения). Однако в 1972 году правительство Канады преобразовало данный университет в университет дистанционного обучения и в 2006 году он стал первым канадским высшим учебным заведением, аккредитованным в США. В настоящее время обучение в вузе ведется по 850 образовательным программам и 55 направлениям бакалавриата, магистратуры. Университет Атабаски динамично развивается, экспортируя свои образовательные программы в 87 стран мира. По последним статистическим данным, в нем обучаются свыше 40 тыс. студентов, в обучении которых задействованы около 1350 преподавателей и технических специалистов. Средний возраст студента, обучающегося по программам бакалавриата, составляет 29 лет (39 лет—возраст студента, обучающегося по программам магистратуры), 83% студентов работают, 67% студентов - это женщины, у каждого второго студента есть иждивенцы, а 70% обучающихся получают высшее образование первый раз в жизни [106].

Широкое распространение в Канаде получили виртуальные университеты, которые в 2013 г. обучали более 100 тыс. студентов. Канадская ассоциация виртуальных университетов, включающая в себя 11 вузов, была создана с целью повышения качества и доступности высшего образования. Подобная форма сотрудничества позволяет высшим учебным заведениям вести совместную разработку электронных курсов, обмениваться опытом в области дистанционного обучения студентов, методов управления учебным процессом, сотрудничать в сферах рекламы и маркетинга предлагаемых услуг. Деятельность ассоциации позитивно сказывается и на обучении студентов, поскольку они могут выбирать курсы для обучения не только в своем университете, но и в любом вузе, входящем в состав ассоциации. В случае необходимости обучающиеся могут перейти в другой университет, входящий в ассоциацию, с сохранением результатов прежнего обучения [98].

Анализ развития модернизационных подходов высшего образования в мире был бы неполным без рассмотрения особенностей развития европейских университетов, предлагающих дистанционного обучение.

Европейское дистанционное образование связывают в первую очередь с созданием Отрытого Университета Великобритании (Britain Open University, BOU), первоначально начавшего свою деятельность по технологиям заочного обучения СССР. С.Н. Филоненко так объясняет влияние советской модели заочного обучения на становление Открытого Университета Великобритании: «на фоне активизировавшихся в послевоенные годы разнообразных контактов между странами бывшей антигитлеровской коалиции происходил обмен делегациями и в гуманитарной сфере. Британских деятелей науки и образования особенно заинтересовал советский опыт организации заочного образования. Его изучение и перенесение на английскую почву послужило основой формирования собственной подобной системы образования» [149, с.44].

Учредителем Открытого Университета Великобритании в 1969 г. выступила английская королева, а ректором был назначен спикер палаты общин. Миссия Открытого Университета Великобритании заключается в предоставлении возможности людям учиться в любом месте и в любое удобное для них время. Открытый Университет более чем за 40 лет своего существования стал одним из мировых лидеров в дистанционном обучении, он стремится играть ведущую роль в распространении высшего и последипломного образования не только в Великобритании, но и в других странах на обширном пространстве от США до Сингапура. Сейчас в 400 учебных центрах, реализующих программы данного университета, обучается более 240 тыс. человек. С момента основания британского Открытого Университета более 1,8 млн. студентов прошли обучение по программам дистанционного обучения [104]. Стратегию деятельности университета определил его первый ректор лорд Кроутер: «мы являемся открытыми по отношению к людям, к географическим пространствам, методам, идеям» [25]. Вместе с Оксфордом и Кембриджем, дающим «элитное образование», Открытый Университет Великобритании является образцом мировой образовательной системы, гарантирующим высокое качество образовательных продуктов при их массовом распространении. В настоящее время Открытый Университет Великобритании использует современные образовательные технологии на базе электронных образовательных систем и сети Интернет, хотя первоначально обучение в нем строилось на корреспондентской модели дистанционного обучения. Деятельность Открытого Университета Великобритании в России представлена Международным институтом менеджмента ЛИНК, который имеет более 90 представительств на территории страны.

Во Франции существует Национальный центр дистанционного обучения (CEND), основанный в 1939 г. Министерством национального образования. Сейчас в его штате работают несколько тысяч преподавателей, а общее количество студентов составляет более 400 тыс. человек из более 100 стран мира. В состав центра входит несколько институтов, имеющих разную специализацию. Так, один из первых институтов Центра в г. Ванве производит подготовку педагогов для школ, другой институт, расположенный в г. Лионе, занимается подготовкой специалистов в области бухгалтерского учета и делопроизводства. Технические специалисты могут повысить свою квалификацию в институте Центра в г. Гренобле, а институты в Руане, Тулузе, Ренне производят подготовку профессионалов в промышленной и медицинских сферах. Деятельность по обучению дистанционных студентов осуществляется при помощи сети Интернет, спутникового телевидения, а в обучении используются как традиционные печатные учебники, так и электронные образовательные продукты [101].

Высшее дистанционное образование Испании представлено Национальным Университетом Дистанционного образования (Universidad National de Educacion a Distancia), который был основан в 1972 г. В настоящее время вуз включает в себя филиалы по всей стране, а также филиалы в разных странах мира, среди которых: Германия, Бельгия, Франция, Великобритания, Швейцария, Италия, США, Аргентина, Перу, Мексика, Бразилия, Африка. Согласно данным официального сайта вуза, он является одним из самых больших университетов в Европе, обучает самый большой контингент студентов в Испании (приблизительное количество студентов 205 тыс. человек). Университет ведет подготовку бакалавров (27 направлений обучения), магистров (45 направлений обучения), а также может производить подготовку людей, желающих получить ученую степень [100].

Дистанционное образование в Германии связано, прежде всего, с деятельностью университета Ферн в г. Хагене, который был основан в 1974 г. и позволяет получать высшее образование (степени бакалавра, магистра), а также повышать существующую квалификацию. По состоянию на лето 2013 года вуз является единственным государственным учреждением дистанционного обучения в этой стране, его филиалы расположены более чем в 50 немецких городах, а общее количество студентов достигает 88 тыс. человек (53% из которых мужчины, 47% женщины). Большая часть студентов (40%) обучаются на гуманитарных специальностях, 14% студентов—на технических специальностях, 34% студентов—на экономических специальностях, а 12%—на юридических. Большая часть обучающихся (80%) официально трудоустроены, 42% студентов уже имеют высшее образование. Преобладающее большинство студентов (80%) являются немцами, остальные студенты из других стран Европы и мира.

Обучение в университете построено на базе электронных образовательных Интернет-платформ, позволяющих студентам учиться как у себя дома, так и во многочисленных университетских филиалах [110].

Результаты сравнительного анализа развития технологий высшего образования в мире представлены в таблице.

Сравнительный анализ развития дистанционного образования в мире

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Показатель** | **США, Канада** | **Европа** | **Азия** |
| **Уровень развития технологий ДО** | Высокий | Высокий | Средний/Низкий |
| **Экспорт ДО в другие страны мира** | Есть | Есть | Практически нет |
| **Востребованность выпускников на рынке труда** | Выпускники востребованы | Выпускники востребованы | Выпускники востребованы |
| **Качество образования** | Высокое | Высокое | Среднее/низкое |
| **Востребованность ДО на рынке образовательных услуг** | Востребовано | Востребовано | Очень востребовано |
| **Доступность обучения** | Доступно | Доступно | Доступно |
| **Частные инвестиции в ДО** | Значительные | Незначительные | Практически нет |
| **Средний возраст студентов, обучающихся дистанционно** | Старше 35 лет | Старше 35 лет | До 30 лет |

Сравнивая деятельность университетов Европы и США, можно сделать вывод о том, что главное отличие североамериканской и европейской школ образования на начальном этапе их развития состояло в том, что первая изначально была ориентирована на новейшие образовательные технологии, вторая же представляла собой надстройку над традиционным образованием.

Технологическая разница в процессе информатизации высшего образования между США и странами Западной Европы начала стираться к середине 90-х годов XX века, когда европейские университеты приступили к активному использованию современных информационных технологий. Страны Азии практически пропустили этап корреспондентского обучения, большинство из них в настоящее время используют информационные технологии в образовании с использованием сети Интернет.

В США развитию инновационного образования во многом способствует частный капитал (например, университет «Феникс» является частным образовательным учреждением), в Европе и Азии развитие модернизации образования в большей степени финансирует государство.

Привлечение частного капитала приводит к поиску новых бизнес-моделей в образовании (например, бизнес-моделей Интернет-университетов) и инновационных подходов к технологической базе самого образования (новые программные и аппаратные комплексы).

В отличие от английского дистанционного образования в США практически отсутствует также характерный для британской модели специфический институт тьютеров. Групповые занятия, проводимые в удалённой аудитории, организуются под руководством инструкторов, решающих по преимуществу не педагогические, а организационно- технические задачи.

Развитые страны (США, Канада, Западная Европа) стремятся к экспорту своего образования в другие страны, считая его престижным и востребованным. Экспорт дистанционного образования является прибыльным мероприятием, что заставляет ведущие вузы мира конкурировать между собой на образовательных рынках других стран. В то же время дистанционное образование в развивающихся странах в первую очередь направлено на образование соотечественников. Национальные системы дистанционного высшего образования в развивающихся странах более доступны для рядовых граждан в экономическом плане, чем более престижное американское или европейское образование.

Несмотря на низкий уровень престижности в мире национальных систем образования развивающихся стран, их глобальное влияние на развитие дистанционного образования с каждым годом все возрастает. В настоящее время Индия и Китай уверенно лидируют по количеству студентов, следовательно, избранные ими модели обучения будут определять экономические и технологические изменения системы высшего образования в планетарном масштабе. В то же время большинство студентов, обучающихся дистанционно в развивающихся странах, младше 30 лет, а в развитых странах большинство студентов старше 35 лет, они работают и имеют детей.

Дистанционное высшее образование в США, Канаде, странах Западной Европы является наиболее развитым во всем мире. Однако, такие авторы как Й. Магридж, Т. ДеЛори, выделяют следующие наиболее важные проблемы в европейском и американском дистанционном образовании: проблемы, связанные с оценкой качества образовательных программ, курсов, аккредитацией вузов; проблемы, связанные с преодолением языкового барьера при экспорте образования в другие страны; проблемы с защитой авторских прав разработчиков обучающих электронных материалов [180, 168].

Подводя промежуточный итог, следует заметить, для текущего уровня развития модернизации высшего образования в мире характерны следующие черты:

1. Увеличение количества внедренных дистанционных образовательных технологий, основанных на использовании глобальной сети Интернет и электронных образовательных сред;

2. Рост числа курсов, преподавание которых ведется дистанционно, ежегодное увеличение количества онлайн университетов;

3. Образовательные технологии становятся все более ориентированными на студентов, их потребности и темп жизни;

4. Расширение рынка образовательных услуг развитых стран мира происходит благодаря их экспорту в другие развитые и развивающиеся страны, а также востребованности дистанционного образования на внутреннем рынке;

5. Дистанционное образование является мощной и перспективной отраслью экономики постиндустриального общества;

6. Образовательные технологии ближайшего будущего будут ориентированы на применение мобильных устройств (смартфоны, планшетные компьютеры), что позволит говорить о развитии мобильного дистанционного обучения;

7. Благодаря использованию информационных технологий образование становится открытым, позволяет получать знания не только ради диплома о высшем образовании, но и реализовывать принцип «обучение на протяжении всей жизни».

Применительно к российскому социуму следует учитывать, что модернизационный процесс здесь имел весьма цикличный характер, и в этом заключается едва ли не основная особенность отечественной модернизации. Последняя имела два этапа с совершенно разными (если не противоположными) целями – советскую модернизацию и постсоветскую модернизацию. Они во многом обусловили причудливую динамику отечественных образовательных институтов, которая имела флуктуационный смысл. Это и определяет логику нашего дальнейшего погружения в заявленную проблему.

**Глава II Модернизация российского высшего образования: тенденции и перспективы**

**2.1. Циклы отечественной модернизации.**

Переходя к рассмотрению отечественных модернизационных процессов и их образовательной составляющей, имеет смысл хотя бы кратко обрисовать методологические подходы, послужившие призмой для анализа российской модернизации. Дело в том, что картина здесь представляется довольно-таки пестрой и прежде всего по причине идейно-политических различий.

Ряд российских ученых (Т. Заславская, М. Афанасьев, А. Кива) склонны рассматривать модернизацию более как современный процесс, отмечая при этом запаздывание политической модернизации в качестве главного препятствия для органичного рывка отечественного социума. В более длительной временной перспективе определяют модернизацию ряд других ученых А. Аузан, С. Гавров, Б. Кагарлицкий. Хотя их позиции существенно разняться, ими проводиться очень важная мысль по поводу сложившейся традиционной специфики модернизационных процессов. Из этого следует, что современная стадия российской модернизации должна рассматриваться в определенном историческом контексте.

Известный экономист А. Аузан предложил для данного методологического ракурса категорию «колея модернизации», которая, по его мнению, отражает то обстоятельство, что «страна в силу определенных причин удерживается на некой траектории своего движения и при попытках покинуть ее в случае, если не преодолены данные причины, она раз за разом совершает скачок, за которым следует спад. … Ведь, по сути, в любом обществе все зависит от предшествующего развития - и человек, и страна, и отрасль, и предприятие, и т.д., и т.д.»[[77]](#footnote-77).

Россия пытается регулярно покинуть собственную колею но, как правило, подобные попытки оканчиваются неудачей. По мнению названного ученого, здесь в качестве ограничителей выступают следующие факторы. Во- первых, так называемое, «проклятье ресурсов» - макроэкономическая зависимость страны от экспорта ресурсов. Эта тенденция проявляется не обязательно в странах богатых природными ресурсами, но там, где последние традиционно составляют основную экспорта. Для государства это привычный и наиболее простой способ решить экономические проблемы, получить прибыль. Таким образом, получается, что «проклятье ресурсов» нечто сродни наркотической зависимости.

Во-вторых, А. Аузан указывает на проблему демографических переходов, характерную во многом для стран Латинской Америки и для России. Здесь речь идет о постоянных миграциях между деревней и городом, на основании чего возникает конкуренция между ними, сродни классовому конфликту. В результате социальные группы более сосредотачиваются на борьбе между собой, а не национальных проблемах. Так, правовая система работает более на охранение интересов лидирующих групп, сосредоточенных преимущественно в городах, из чего вполне логично растет масштаб неформальных структур и отношений, нелегальность прав собственности и т.п.

Наконец, в-третьих, говорится о присущей российской исторической динамике политической цикличности в виде маятникового движения. Как пишет упомянутый автор: «Формальные правила меняются всегда дискретно, а неформальные всегда инкрементно, всегда "плывут". При резком изменении формальных правил конституционного уровня (как стыдливо называют революцию) происходит значительный разрыв формальных и неформальных правил, образуются определенные зоны напряжения, связанные не только с возможностью создания новых форм, но и с не обустроенностью, криминальностью и т.д. В результате накапливается потенциал для движения в обратном направлении, то есть реструктуризации правил в обратном отношении. После завершения революции закономерно наступает реакция»[[78]](#footnote-78).

В силу этого, как полагает А. Аузан, России присущи два рода модернизации – либеральная и авторитарная. Если первая имеет обычно незавершенный и малоэффективный характер, то вторая часто дает «быстрый и резкий эффект, а потом обратный откат».

Широкий исторический контекст предлагает для рассмотрения отечественной модернизации С. Гавров, но при этом его подход очевидно дихотомичен. Так, отечественная историческая динамика представляется ему как переплетение имперской и либеральной моделей модернизации, где очевидной доминантой являлась первая[[79]](#footnote-79). Именно в этом обстоятельстве С. Гавров, последовательный сторонник либерализма, склонен видеть корень российских проблем. Он не сомневается в большем конструктивном потенциале либеральной модели, под которой понимает «такой тип восприятия культурно-цивилизационного опыта Запада, который предполагает трансформацию российского общества в либеральном направлении».

Занимающая куда более предпочтительные позиции в отечественной политической практике имперская модель, трактуется указанным автором в идеократическом смысле. Целью ее существования выступает метафизическая сверхзадача, заключающаяся в осуществлении на земле божественного проекта[[80]](#footnote-80). Из этого следуют весьма серьезные ограничения для модернизационных процессов, которые С. Гавров понимает в традиции классических подходов – правовое государство, индустриальная экономика, гражданские свободы и т.п. Империя, по его мнению, не заинтересована в коренных либерально-демократических преобразованиях, так как они естественным образом ослабляют её. Цель имперской модернизации состоит вовсе не в размягчении империи, но в противостоянии внешнему противнику, что предполагает только изменения внутри отдельных сфер, а не структурную трансформацию общества. Как утверждает этот автор: «имперская модернизация осуществляется, прежде всего, во имя стабилизации и консервации базовых характеристик империи, чему служат как инокультурные заимствования, так и достижение конкурентоспособности отдельных элементов культурно-цивилизационной системы»[[81]](#footnote-81).

В отечественной истории имперская и либеральные модели обычно не столько чередовались, сколько сосуществовали параллельно, что зачастую вело к эклектичным результатам в силу их противоречивой друг другу сущности. Так, когда инокультурные либеральные элементы начинают проникать в российское социокультурное пространство, они начинают способствовать «внутренней эрозии имперских оснований системы, подготавливая тем самым почву для последующего всплеска либеральной модернизационной тенденции. В свою очередь, изобилие инокультурных элементов, сопровождающееся ослаблением имперских оснований социокультурной системы, вызывает брожение в обществе и, как правило, различную по степени жёсткости репрессивную ответную реакцию со стороны имперской системы»[[82]](#footnote-82).

С иных позиций объясняет проблемы российской модернизации Борис Кагарлицкий, апологет теории мир-системного анализа, опирающуюся во многом на традиции марксистского подхода и гегелевскую диалектику. В его понимании модернизационные процессы следует рассматривать с точки зрения сочетания внешних и внутренних факторов, где первые имеют отнюдь не меньшее значение, чем вторые. По его мнению, основная проблема России заключается в том, что вскоре после зарождения западного капитализма страна втягивается в орбиту внешнего рынка и постепенно формирующейся мир-системы, но на правах периферии. А здесь логика развития буржуазных отношений совсем иная, нежели в странах центра. Этим следует объяснять своеобразие как российского капитализма, так и российской модернизации, а вовсе не культурно-цивилизационными факторами (С. Гавров). «Для этого капитализма, - пишет Кагарлицкий, - характерно высокое, порой даже гипертрофированное, развитие рыночных связей при низком развитии буржуазных отношений непосредственно на производстве». Зерно (а хлеб был основным российским экспортным товаром) произведенное крепостными крестьянами, на мировом рынке продавалось наряду с зерном фермерского производства. Однако сама российская деревня живет не по капиталистическим законам – в ней отсутствует рынок труда и свободная рабочая сила. В итоге общество оказывается технологически отсталым, зависимым от Запада (стран центра), испытывает нехватку капиталов в промышленных отраслях и неспособно к инновациям, порой при огромном творческом потенциале и немалых средствах. Деловой же мир, как правило, остро нуждается в помощи государства или иностранных партнеров[[83]](#footnote-83).

Отсюда самодержавие и крепостное право, так долго не отменяемое в России, следует рассматривать не в качестве патриархальных пережитков, но в качестве побочных продуктов западной капиталистической модернизации. Внедрение политических свобод и освобождение крестьян были не нужны периферийной стране, более того, могли поставить под угрозу поставки зерна на экспорт и, следовательно, поколебать российские позиции в мировой системе. Как считает Б. Кагарлицкий, особенности вовлечения России в мир-систему обусловили многие известные противоречия отечественной истории. Так, политически Россия стала великой европейской державой, но имела весьма отсталую сырьевую экономику. Этим парадоксом объясняются постоянные колебания в политике – «величественные взлеты и падения, империалистические амбиции и управленческую беспомощность, формирование мощной армии и неспособность преодолеть хроническую слабость экономики»[[84]](#footnote-84).

С позиции обозначенных подходов – институционализм (А. Аузан), социокультурный подход (С. Гавров), мир-системный анализ (Б. Кагарлицкий) – имеет смысл рассмотреть изменения, которые квалифицируются как модернизационные в разные периоды отечественной истории. Это поможет выявить здесь определенные специфические закономерности.

*Досоветская модернизация*

Многие историки связывают начало российской модернизации с реформами Петра Первого, который предпринял первые весьма значительные шаги в этом направлении. Тем не менее, вышеперечисленные авторы склонны считать, что петровские преобразования органично вытекают из тенденций, сложившихся уже при его предшественниках. По мнению Б. Кагарлицкого, ключевым оказался XVII век, когда окончательно определились стратегические пути Европы и уже экономически связанной с ней России. Однако если первая встала на путь промышленного производства, для чего ей нужны были политические преобразования в либерально-демократическом духе, то вторая утвердилась в качестве основного поставщика дешевого сырья и продовольствия (и при этом за это место России еще пришлось выдержать жестокую борьбу с Польшей). Для подобной задачи более всего подходил самодержавно-крепостнический строй, который укреплялся по мере большего втягивания России в орбиту европейской международной торговли. Это вполне вписывается в логику мир-системного анализа, согласно которой феодальные элементы не обязательно противоречат мировому капитализму и вполне могут содействовать его развитию[[85]](#footnote-85).

 По-видимому, неслучайно именно в этот период более или менее явственно обозначилось технико-технологическое отставание России от Европы, неизменное вплоть до советских времен. Уже в допетровские десятилетия типичным было привлечение иностранных специалистов-профессионалов (инженеров, военных) для работы в России, о чем говорит существование «Немецкой слободы» в Москве, на жителей которой смотрели «с восхищением и завистью». Как полагает Б. Кагарлицкий, экономические связи в значительной степени порождали культурный изоляционизм московских царей XVII в. «Именно в силу того, что государство буквально не могло существовать без иностранных технологий, специалистов и даже военных наемников, оно пыталось сохранить свою политическую самостоятельность и найти идеологическое обоснование в постоянном подчеркивании религиозного и морального превосходства над Западом»[[86]](#footnote-86).

Культурная революция царя Петра Первого, когда изоляционизм московского периода сменился открытостью и ориентацией на западные образцы, имела результатом тенденции уже внутреннего социокультурного раскола. Навязываемая традиционному обществу усилиями небольшой вестернизированной верхушки политическая система могла быть только авторитарной. По мнению Б. Кагарлицкого, дело было не только в отсутствии свободолюбия в отечественной культурной традиции, как это свойственно считать многим либерально ориентированным обществоведам (А. Ахиезер, С. Гавров, И. Дискин). С одной стороны, в стране отсутствовали организованные структуры гражданского общества, в силу чего «Россия не раз завоевывала свободу, но никогда не могла закрепить ее». С другой стороны, сама логика макроэкономического взаимодействия между Россией и миросистемой вела к утверждению и закреплению авторитарного характера власти, «не только в государстве, но и в обществе». Ведь с самого начала основную роль в формировании российского капитализма «играет именно государство, обслуживающее, в первую очередь, потребности мирового, а не внутреннего рынка» [[87]](#footnote-87).

 Жесткие формы эксплуатации крепостных крестьян сделали Россию крупнейшим поставщиком аграрных товаров, сырья и полуфабрикатов и основная доля отечественного экспорта падала на передовые капиталистические страны – Англию и Голландию. Экспорт продовольствия (преимущественно зерна) осуществлялся российскими правящими кругами на протяжении всего императорского периода отечественной истории (XVIII – начало XX вв.) без особой оглядки на внутренние социально-экономические проблемы. Как пишет в своей книге «Царская Россия: мифы и реальность» российско-канадский ученый Олег Арин, безжалостный вывоз зерна имел целью добиться сбалансированного бюджета. «Даже в голодный год 15 % урожая зерна могло быть экспортировано. Министр финансов, Иван Алексеевич Вышнеградский, в то время говорил "Мы должны экспортировать, даже если мы умрем". Русские крестьяне делали и то, и другое»[[88]](#footnote-88). Английские социалисты, стоявшие у истоков Фабианского движения Сидней и Беатриса Вебб, изучая социально-экономическое положение российских крестьян на рубеже XIX-XX столетия, пришли к выводу, что они жили приблизительно так, как французские и фламандские крестьяне XIV в.

Считается, что пик российской модернизации досоветского периода приходится на последние десятилетия XIX и начало XX столетий. Действительно, это было время особенно бурного развития отечественной капиталистической промышленности. Так, за последние 10 лет девятнадцатого века продукция химических отраслей выросла на 274%, горнодобывающая – на 372%, металлургия – на 793%[[89]](#footnote-89). По данным известного советского историка-экономиста С. Струмилина, общий рост промышленного производства с 1892 по 1899г. составил 73%[[90]](#footnote-90).

Однако все эти успехи оказались обусловленными благоприятной внешней экономической (прежде всего финансовой) конъюнктурой. Дело в том, что в указанное время экономика западных стран переживала кризис перенакопления, в силу чего здесь существовала проблема выгодного размещения свободных капиталов. В подобной ситуации растет внимание к «периферийным» странам типа России. Если в Париже, Лондоне дивиденды не превышали 2%, а в Берлине 3%, то в России по разным данным размеры прибыли колебались в пределах 13 - 40%[[91]](#footnote-91). Этим внешнеэкономическим раскладом и сумело воспользоваться правительство С. Ю. Витте, проводя политику привлечения иностранных капиталов, что стимулировало рост отечественной промышленности. В то же время подобная модернизационная стратегия имела ряд существенных издержек, о которых следует сказать подробнее.

Во-первых, иностранные инвестиции и займы, размещаемые в российской экономике, препятствовали ее системному и последовательному развитию. Так, имеет смысл обратить внимание на бум железнодорожного строительства в последние десятилетия XIXв. С 1870 по 1880 гг. сеть отечественных железных дорог выросла более чем в два раза с 10.090 до 21.236. верст. Еще большие темпы наблюдались в заключительные 10 лет девятнадцатого столетия: с 27 238 до 48.565 верст. Строительство железных дорог стимулировало подъем и других отраслей - спрос на металлургические и другие изделия. Но, проблема заключалась в том, что европейская буржуазия давала деньги на строительство тех линий, которые удовлетворяли не столько российские потребности, сколько собственные национальные интересы. Так, занимающий ведущие позиции в России французский капитал шел на строительство стратегических линий для переброски войск на случай войны с Германией. Отсюда, как отмечал советский экономист И. Вавилин, царское правительство объективно и не могло иметь четкого плана железнодорожного строительства, поскольку финансово зависело от зарубежных инвесторов и, соответственно, было вынуждено считаться с их мнением[[92]](#footnote-92).

Во-вторых, за иностранные инвестиции приходилось расплачиваться. «Там, где есть ввоз капитала, должен быть и вывоз прибыли. Сверхприбыли, получаемые в России, обслуживали процесс накопления капитала во Франции и других западных странах», - пишет Б. Кагарлицкий[[93]](#footnote-93). То есть получаемые высокие доходы обычно не оседали в России и не развивали ее национальное хозяйство. Например, иностранный капитал играл существенную роль в городском транспорте – очень популярной и быстро развивающейся в указанный период сфере. Как сетовали публицисты того времени, иностранные капиталисты, «как хищные вороны стаями налетают на каждый город, где только поднимается вопрос об устройстве конки или трамвая», поскольку это самое выгодное и самое прибыльное коммерческое предприятие. Но иностранные трамвайные концессии обогащают иностранцев, оставляя города такими же грязными и неблагоустроенными, как и раньше[[94]](#footnote-94).

Логика подобного развития предполагала усиление социальной напряженности. Возрастали гoсудaставенные долги, поскольку необходимо было оплачивать мaштабные заказы правительства, привлекающие иностранный капитал. Так, на оплату процентов по иностранным займам за 10 лет (1904–1913 гг.) было выплачено 1,7 млрд. рублей, хотя получено было немногим более одного млрд[[95]](#footnote-95). Подобное обстоятельство естественным образом усиливало налоговый пресс в отношении населения, которое по сути дела вынуждено было оплачивать более или менее успешное развитие и модернизaцию. Закономерно, что первые десятилетия XX в. ознаменовались резким ростом общественного недовольствa, вылившегося в две русские революции.

Таким образом, приток иностранных инвестиций имел весьма неоднозначные последствия для отечественной экономической и социальной подсистем. Кроме того, большинство историков отмечают возрастающую зависимость России от иностранного капитала в первые годы двадцатого столетия, хотя отечественные предприниматели и пытались конкурировать со своими зарубежными коллегами и не всегда безуспешно. Если брать размеры акционерных капиталов в России за 1912, то русские вклады составляли 371,2 миллиона рублей, тогда как иностранные несколько больше - 401,3 млн. руб. С точки зрения масштабов ввозимого в Россию капитала твердое лидерство принадлежало Франции, затем шла Англия, потом Германия, Бельгия, США и т. д. Приоритетными отраслями для французской буржуазии была тяжелая промышленность и кредитная система. Наконец, Франция была главным кредитором России по государственным займам[[96]](#footnote-96).

Экономическая зависимость России перерослa в частичную потерю политической самостоятельности. Вступлениe Российской Империи в Первую мировую войну на стороне Антанты объясняется не столько геополитическими и геостратегичeскими противорeчиями даже не с Германией, а с ее партнерами – Турцией и Австро-Венгрией, сколько финансовой зaвисимостью России от Франции и технологичeской зависимостью от Великобритaнии (последняя занималась перевооружением царской армии). При этом за годы первой мировой войны государственный долг России вырос в несколько раз, увеличившись с 8,8 млрд руб. в 1913 г. до 50 млрд в 1917 г.[[97]](#footnote-97)

Как точно определяет западный исследователь М. Корт, несмотря на определенную степень прогресса Россия указанного периода «была все еще в значительной степени аграрной крестьянской страной. Ее соперники в западной Европе, наоборот, были современными индустриальными державами, и хотя Россия была политически независима, ее экономические отношения с Западной Европой были классическим колониальным типом. Россия служила Европе как рынок промышленных товаров и источник сырья"[[98]](#footnote-98).

Естественно, что периферийная страна не могла быть передовой в плане степени развития образовательной сферы. И данные за императорский период это вполне подтверждают. Так, из таблицы 2 видно, что в течение первой половины XIX века было колебание размеров сумм, выделяемых бюджетом на образование. Устойчивый рост явно заметен во второй половине столетия, что, по всей видимости, связано с реформами Александра Второго, хотя расходы на просвещение оставались за этот период в рамках одной и той же процентной доли бюджета, колеблясь от 2,1 % до 2,6%. Это резко контрастирует с долями бюджета, выделяемых военному министерству - от 20,7% до 30,1%, что наглядно иллюстрирует политические приоритеты российского самодержавия. Резкое увеличение государственных расходов на образование следует констатировать с 1900 по 1913гг., когда доля бюджета выросла более чем в два раза – с 2,1% до 4,6%. Следует предположить, что этому поспособствовала индустриализация страны, проводимая при активном участии иностранных капиталов – увеличилась потребность в квалифицированных специалистах.

Государственные расходы (в тысяч. руб, в скобках доля в % от всего бюджета)[[99]](#footnote-99)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Годы |  Министерство  просвещения |  Военное министерство  |
| 1804 |  3181 (2,6%) |  41942 (34,3%) |
| 1850 |  2810 (1,0%) |  103045 (35,9%) |
| 1860 |  3495 (0,8%) |  106655 (24,3%) |
| 1870 |  10284 (2,1%) |  145211 (30,1%) |
| 1880 |  16861 (2,4%)  |  208576 (30,0%) |
| 1890 |  22639 (2,6%) |  228110 (26,6%) |
| 1900 |  33596 (2,1%) |  331541 (20,7%) |
| 1913 |  143074 (4,6%) |  581100 (18,8%) |

 Но если сравнить ситуацию с образованием в России и в индустриально продвинутых странах того периода, то наша страна отставала буквально на несколько порядков, что вполне вписывается в типичные различия «центра» и «периферии». О. Арин приводит сравнительные данные о расходах на «душу» населения в пересчете на российские деньги. В Великобритании расходы составляли 2 р.84 к., во Франции — 2,11, Пруссии — 1,89, Австрии — 64 к., Венгрии — 55, в России средние расходы на душу населения равнялись 21 копейке (!). На начало XX в. около 30% населения Российской империи было грамотно, тогда как в основных государствах Европы и Америки этот показатель составлял приблизительно 90%[[100]](#footnote-100).

Этот же автор указывает на другие данные, касающиеся физиологических аспектов человеческого капитала. В 1913 г. продолжительность жизни составляла: в Великобритании — 52 года, Японии — 51, Франции — 50, США — 50, Германии — 49, Италии — 47, Китае — 30, Индии — 23 года, России — 30,5 лет. Подобная ситуация вполне объяснима, если обратить внимание на обеспеченность населения медицинскими специалистами. Так, на 1 млн россиян в эти годы приходилось 155 врачей, тогда как в Норвегии и Австрии (имеющих худшие показатели после России) приходилось уже 275 врачей, а в Англии — 578 врачей[[101]](#footnote-101).

В качестве выводов по досоветскому периоду модернизации следует отметить следующие моменты.

Во-первых, отечественную модернизацию следует отнести скорее к категории догоняющей модернизации, где на первом плане выступает политическая воля государственных лиц. Одни ученые объясняют это особенностями политической культуры и деспотичностью власти (И. Дискин, А. Ахиезер), другие доминированием военных задач и имперских амбиций (С. Гавров), третьи неразвитостью структур гражданского общества и общим зависимым положением в раскладе мирового рынка (Б. Кагарлицкий). Как бы то ни было, но правящим структурам отводилась первостепенная роль фактически на всех этапах отечественной модернизации, в том числе и различающихся между собой (досоветский– советский – постсоветский периоды ).

Во-вторых, бросается в глаза парциальный то есть частичный характер модернизации, проводимой царским правительством. Неоднократно упоминавшийся Борис Кагарлицкий, на наш взгляд, довольно точно характеризует как несостоятельный путь модернизации императорской России. «Быстрое развитие в отдельных отраслях, - пишет ученый, - создание современных предприятий сами по себе не могли компенсировать общей отсталости. Более того, в конечном счете, именно этот балласт отсталости «топил» передовые элементы экономики. Если западные общества развивались более или менее равномерно, «на одной скорости», то в России каждая попытка ускорить «движение по пути прогресса» лишь увеличивала диспропорции и осложняла проблемы»[[102]](#footnote-102).

 *Советская модернизация*

Советский период отечественной социальной истории до сих пор вызывает весьма неоднозначные, порой даже едва ли не прямо противоположные трактовки. Объективно в это время страной были достигнуты вполне осязаемые успехи. В экономике удался переход на рельсы индустриального производства, на международном (геополитическом) поприще страна вышла в ранг мировой державы, наконец, был существенно усилен потенциал человеческих ресурсов, о чем говорит хотя бы очень существенно выросшая средняя продолжительность жизни с 30,5 лет до 70 лет.

Либеральные исследователи в целом скептично настроены к советской модернизации, полагая, что все результаты были достигнуты не естественным образом, с совершенно неоправданными издержками. Как пишет С. Гавров, «это было наращивание «материального тела» модерности, приобретающего непропорциональные, уродливые формы, когда огромная «голова» военной промышленности покоилась на рахитичном и маленьком и слабом «теле» гражданских отраслей экономики. Созданная система могла быть относительно эффективной лишь в условиях военного или предвоенного времени, в условиях мобилизации всех сил общества на очередном участке прорыва, но не могла выдержать бег на марафонскую дистанцию в состязании с развитыми государствами модерности»[[103]](#footnote-103). По мнению этого исследователя, главная проблема заключалась в том, что в СССР не имела место определенная «форма организации социокультуры», которая и порождает материальную модернизацию.

Подобная позиция понятна с идеологической точки зрения, но вызывает определенные научные возражения. Ряд примеров свидетельствует о том, что внедрение западных культурных стандартов (с точки зрения С. Гаврова – базы органической модернизации) не только не обеспечивало модернизационного рывка, но и ставило здесь определенные преграды. Похожим образом развивались события в некоторых африканских странах, а также в постсоветской России начала 90-х гг. Наконец, имеют место случаи, когда успешная модернизация осуществлялась без коренных социокультурных преобразований в либеральном духе. Речь идет, прежде всего, о Китае. То есть мировая практика модернизации заставляет предположить, что оптимальным является выбор собственной модели модернизации, осуществляемый на базе своей национальной культуры и идентичности (В. Федотова) и под воздействием определенных условий.

На наш взгляд, более пристального внимания заслуживает подход, предлагаемый сторонниками мир-системного анализа. Так, Борис Кагарлицкий считает, что модернизационные процессы переживают как страны центра, так и страны периферии, но в принципиально разной форме. Это «не отношения двух самостоятельно бегущих участников гонки, а, скорее отношения всадника и лошади. И всадник и лошадь прибывают в одно и то же место, к одной и той же цели, только в разном состоянии. Лошадь не может ни выбрать цели, ни обогнать всадника, не сбросив его с себя. Советская модернизация и была, по существу, такой попыткой сбросить всадника, продолжая бег в прежнем направлении»[[104]](#footnote-104).

Политика большевистского руководства одновременно решала две задачи – переход к социализму и модернизацию. При этом модернизационные преобразования должны были происходить на принципиально ином качественном уровне. Новые лидеры страны понимали малый эффект и ограниченность предшествующих попыток модернизации, что не в последнюю очередь сыграло свою роль в их приходе к власти. Речь могла идти не только о масштабном индустриальном рывке (о чем писал В. Ленин в своих последних работах), но и по справедливому замечанию Б.Кагарлицкого, о пересмотре отношений России с миросистемой, причем первое было необходимым условием второго.

В то же время необходимо было принимать во внимание особенности внешней и внутренней ситуации. В условиях Первой мировой войны миросистема была дезорганизована, чем в определенной мере воспользовалось советское руководство. Фактически СССР уже в 20-х гг. отказался вернуться на прежнее место в миросистеме, хотя полностью не вырвался из нее (по сути дела это была почти нереальная задача). Отмена большевиками царских долгов имела двоякие последствия: с одной стороны, выключила страну из процесса глобального накопления капитала, с другой – закрывала советской экономике возможности кредитов. Отсюда трудно соглашаться с утверждением некоторых историков по поводу того, что условия для осуществления индустриализации в конце 1920-х гг. были хуже, чем на рубеже 19-20 вв.[[105]](#footnote-105). Как следует из рассуждений предыдущего параграфа иностранные инвестиции и займы имели довольно-таки неоднозначные последствия для отечественной модернизации.

Кроме того, в критериях успешного развития все более преобладает качественный элемент над количественным. Другими словами, основную роль больше играет не количество заводов, но применяемые на них технологии. В этом плане Великобритания, оставаясь на протяжении XIX столетия «мастерской мира», в начале следующего века утрачивает свою гегемонию, проигрывая технологическую конкуренцию США. Наконец, сама геополитическая обстановка также выступала фактором, стимулировавшим высокие темпы индустриализации. Речь идет об угрозе войны, что полностью подтвердили дальнейшие события.

Осенью 1926 г. 15 съезд ВКП (б) выдвинул задачу «догнать и перегнать» капиталистический мир. Реализуемая в СССР модель модернизации получила определение «большого скачка». Большой скачок - практика форсированной индустриализации. Стратегически включал в себя экономическую, политическую, социальную и духовную части, предполагал резкое увеличение объемов производства без использования иностранной техники, уничтожение классово чуждых социальных слоев, усиление вертикали власти и централизованных методов управления, трудовую мобилизацию населения и т.д.[[106]](#footnote-106)

Между тем очень актуально стояла проблема получения средств для форсированной индустриализации. Страна особенно на первых порах никак не могла обойтись без импортного оборудования и технологий. Поэтому на протяжении 20-х годов экспорт зерна на мировой рынок был основным источником получения валюты для приобретения необходимой техники. Естественно, что с целью получения больших доходов политическое руководство регулярно снижало закупочные цены на зерно. По сути дела именно отечественная деревня стала источником ресурсов для модернизации.

В конце 20-х гг. сложился комплекс внешних и внутренних обстоятельств, предопределивших как экономические, так и политические изменения в модернизационных процессах советского социума.

Так, конец 1920-х гг. ознаменовался кризисом политики двойных ножниц цен: между высокой зарплатой и низкой производительностью труда рабочих, между высокими ценами на промышленную продукцию и низкими на аграрную. На частном рынке происходит стремительный рост цен на хлеб, которые в 1928г. превышали закупочные цены на 202%. Однако на международном рынке зерно наоборот быстро дешевело. Тем самым «Ножницы» начинали срабатывать в обратную сторону. Западные страны приближались к началу большой депрессии, что неизбежно снижало цены на зерно. «Падение мировых цен, сопровождающееся ростом внутренних цен на хлеб, при одновременном сокращении экспорта в совокупности создавали критическую ситуацию. Программа индустриализации оказалась под угрозой провала»[[107]](#footnote-107).

Сталинское руководство нашло выход в еще большем усилении давления на деревню, предприняв радикальные шаги в виде сплошной коллективизации и параллельно идущего раскулачивания. Это давало практически полный контроль за продовольственным рынком, кроме того одновременно решало проблемы усиливающегося классового противостояния в отечественной деревне в условиях НЭПа. Дело в том, что бедняцкие слои составляли 35-40% сельского населения и их положение в целом последовательно ухудшалось в 20-е годы, что в частности прекрасно выразил крестьянский писатель А.Веселый в своей книге «Босая правда». 60% сельскохозяйственных наемных рабочих вообще не располагало посевными площадями, у 89% не было тяглового скота, а около трети были лишены даже коров[[108]](#footnote-108). Кроме того, более обеспеченные группы российского крестьянства стремились к экономическому лидерству присовокупить и политико-административное. Как пишет С.Г.Кара-Мурза, проведенная в 1924 г. либерализация избирательного права была в полной мере использована кулаками как наиболее организованной и обладающей средствами категорией крестьян. В ходе выборов в местные Советы в 1925 г. доля безлошадных крестьян среди депутатов упала до 4%.[[109]](#footnote-109). Тем самым политика «Великого перелома» имела очень существенный политико-идеологический подтекст, связанный с реальной практикой. Раскулачивание, с одной стороны, содействовало распространению уравнительной справедливости, с другой – давало дополнительные средства путем реквизиций и ликвидации кулацких хозяйств. Результат подобной политики был более чем печальным для многих активных представителей отечественной деревни – более миллиона (по официальным данным) раскулаченных высылались в места, малопригодные для жизни.

В то же время фактическая дезорганизация сельского хозяйства в ходе коллективизации создавала определенные условия для стремительного индустриального рывка. С одной стороны было получено зерно для экспорта, а стало быть, и валюта для индустриализации. С другой стороны разоряющиеся крестьяне активно переселялись в города, расширяя базу человеческих ресурсов необходимых для роста промышленности. Так, за первую пятилетку (1928-1932 гг.) в советскую промышленность пришли 12,5 млн. новых рабочих, в том числе 8 млн. выходцев из деревни, людей, как правило, малоквалифицированных, зачастую никогда раньше не видевших станка и автомобиля[[110]](#footnote-110).

 Будучи основным экспортным товаром, зерно, тем не менее, не покрывало всех потребностей валюте, необходимой для закупки оборудования. На экспорт шло практически все что угодно – «от золота, нефти и мехов до картин Эрмитажа». Что касается импорта, то здесь до 90% составляли средства производства. К концу первой пятилетки СССР занимал первое место по импорту машин и оборудования. В 1931 году сюда поставлялась треть всего мирового экспорта[[111]](#footnote-111). В то же время основным поставщиком оборудования в СССР оказалась не Великобритания (главный импортер советских товаров), а США, что имело определенные положительные последствия, так как именно американская техника была передовой и наиболее технически продвинутой.

Однако положение осложнялось тем, что в ходе Великой Депрессии западные экономики становились все более закрытыми, и советским товарам пришлось натолкнуться на протекционистские барьеры. Определенным выходом из положения стала политика замещения импорта отечественным производством. Это дало дополнительный толчок развитию химической промышленности, что позволило отказаться от импорта кислот, синтетического каучука, удобрений, красителей. Затем настал черед технических средств.

Уже планы Первой пятилетки (1928-1933гг.) предусматривали явный упор на тяжелую промышленность. Было завершено около 50-60 гигантских строек (Днепрогэс, Магнитогорский, Кузнецкий, Запорожский металлургические комбинаты, Сталинградский тракторный завод, Московский и Горьковский автозаводы, Уралмаш и др.). На долю их пришлось 45% всех капиталовложений[[112]](#footnote-112). При этом заметном прогрессе в целом рентабельность предприятий была низкой, что потребовало сосредоточения средств у государства и перераспределения их через государственный бюджет. Прибылью предприятия не могли распоряжаться, перечисляя ее в бюджет. Оптовой торговли между предприятиями фактически не существовало.

И все же запуск новых производственных мощностей стал давать быстрый результат. Так, с 1932г. неуклонно сокращается импорт оборудования, поскольку вырастают объемы отечественного машиностроения. К концу 1930-хгг. В СССР общий объем импортной продукции в потреблении страны снизился до 1%[[113]](#footnote-113), практически прекратился ввоз с/х машин, черных металлов, тракторов. Были созданы новые отрасли: тракторостроение, автомобилестроение, химическая промышленность. При этом большинство новых промышленных отраслей создавались на базе передовых фордистских технологий.

Успех подобной политики мог быть обеспечен только при условии наличии сильной государственной власти. Именно этим Б. Кагарлицкий склонен объяснять превращение авторитарной советской системы в тоталитарную. В результате коллективизации сельские Советы окончательно теряют всякую самостоятельность, хотя ранее сохраняли некоторую автономию по отношению к партийным органам; были окончательно ликвидированы внутрипартийные оппозиции. В годы «Великого перелома» советская экономика приняла закрытый характер, отделившись от мирового рынка и бросив все средства на индустриализацию, что и предопределило ее успех. По мнению этого же автора, кризис мировой системы, вызванный Великой Депрессией, дал исторический шанс СССР, которым его руководство сумело воспользоваться, хотя обществу пришлось заплатить при этом дорогую цену[[114]](#footnote-114).

Издержки имели не только сугубо социальный характер. Сам экономический процесс таил в себе существенные изъяны. Историки отмечают такое типичное для того периода явление как штурмовщина, порожденное постоянно форсируемыми планами и сопровождавшееся постоянными сбоями в производстве и снижением качества продукции[[115]](#footnote-115). Оно неизбежно возникло в условиях эпидемии трудовых починов и массового энтузиазма, присущих первой пятилетке.

На вторую пятилетку (1933-1937гг.) были запланированы более реальные задачи. И неслучайно, что постоянные поломки оборудования, частый брак заставили поднять проблему повышения квалификации. Именно в этот период актуализировался лозунг – «Кадры решают все!». Организуется массовое производственное обучение. Так, в 1934г. только в тяжелой промышленности разными формами обучения были охвачены 700 тыс. чел. В 1935г – 1,5 млн, в 1936г. более 2 млн. человек[[116]](#footnote-116).

В результате индустриализации возросла численность городского населения с 29 млн (1928г.) до 63 млн в 1940 г. Одновременно численность промышленных рабочих выросла в 2,5 раза с 4 млн. в 1928г. до 10 млн в 1937г.[[117]](#footnote-117). Об успешном процессе индустриализации причем уже в довоенное время свидетельствуют данные таблицы 3. С конца 20-х и до конца 30-х годов доля СССР в мировом промышленном производстве выросла почти в 3,5 раза.

Распределение промышленного производства в мире[[118]](#footnote-118)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Годы | США | Германия | Англия | Франция | СССР | Япония | Индия | Остальной  мир | Мир |
| 1926-29 | 42,2% | 11,6% | 9,4% | 6,6% | 4,3% | 2,5% | 1,2% | 22,2% | 100% |
| 1936-38 | 32,3% | 10,7% | 9,2% | 4,5% | 18,3% | 3,5% | 1,4% | 20,0% | 100% |

Таким образом, задачи, поставленные на первом этапе существования СССР, были в целом успешно решены – завершена индустриализация, обеспечена всеобщая грамотность населения, создана передовая система образования и наука. Высшей точкой Советского успеха специалисты считают Победу в Великой отечественной войне, что принесло СССС статус мировой державы. Более успешные результаты советской модернизации по сравнению с модернизацией царского периода (конца XIX –XXвв.) признают даже ряд либерально ориентированных исследователей[[119]](#footnote-119).

Эскалация международного напряжения практически сразу после окончания мировой войны стимулировали советское руководство к созданию блока политически зависимых стран, которых пытались интегрировать в единое экономическое пространство. В 1949г. был создан Совет Экономической взаимопомощи – торговая организация СССР и его союзников, а в 1955 получил окончательное оформление военный блок - Варшавский договор. Другими словами, создавалось что-то вроде «альтернативной миросистемы».

Однако грандиозные успехи породили ряд новых проблем, для решения которых уже не годились мобилизационные методы, так успешно применяемые сталинским руководством. Начиная с 60-х годов стали неуклонно снижаться темпы экономического роста. Расширившийся потребительский спрос – закономерный результат индустриализированного и урбанизированного общества – удовлетворялся явно недостаточно. Наконец, идеологические основы стали подвергаться сомнению, что впоследствии оказалось самым слабым местом советской системы. «Парадоксальным образом, – пишет Кагарлицкий, – Советский Союз оказывался жертвой собственного успеха»[[120]](#footnote-120).

Попытка оживления экономики путем более «гармоничного» сочетания плана и рынка («косыгинская реформа») в середине 60-х гг. не удалась по политическим причинам, из-за сопротивления части правящего аппарата. Ведь в результате этой реформы производственный процесс должен был стать децентрализованным и более гибким, что в целом вело к ослаблению контроля партийно-бюрократической элиты.

Кроме того международный экономический расклад в начале 1970-х гг. обозначил возможность альтернативного пути оживления экономики – так называемая, «стратегия компенсации». Резко выросли цены на нефть, а также свободные финансовые средства. Советскому руководству увидело шанс выручить средства от продажи энергетических ресурсов (нефть, газ) и воспользоваться дешевыми кредитами. В результате отечественная экономика стала более ориентированной на мировой рынок – за пять лет (с 1970- по 1975 гг.) общий оборот внешней торговли вырос в 2,3 раза в текущих ценах. В соответствии с новой внешнеэкономической стратегией менялась структура экспорта и импорта. Так, в 1970г. доля машин и оборудования в советском экспорте составляла 21,5%, но к 1987г. сократилась до 15,5%, причем это были поставки в развивающиеся союзнические страны. В то же время экспорт топлива с 1970 по 1987гг. вырос в три раза: с 15,6% до 46,5%. К концу 1970-х гг СЭВ поставлял в страны Запада 58,8% энергоресурсов, большая часть из которых обеспечивалась советскими поставками.

Что касается импорта, то здесь доля оборудования быстро возрастала, составив в 1987г. 41,4%. При этом советская наука, производящая новые технологии, испытывала все большие затруднения в успешном их внедрении. Ориентировались на импортируемые технологии и оборудование, что было логично для страны с сырьевой ориентацией в мировом разделении труда. Советские ученые Баграмян И.С., Шакай А.Ф. предостерегали в начале 80-х гг. о том, что избранная «стратегия компенсации» имеет существенные долгосрочные издержки. Они писали: «любое расширение топливно-сырьевого комплекса страны неизбежно оттягивает на себя часть средств, которые могли бы пойти на наукоемкие отрасли, обрабатывающую промышленность, демонстрирующие высокие темпы роста и производительности труда»[[121]](#footnote-121). Однако, по всей видимости, главными факторами экономических процессов в СССР выступали политические решения.

 Как обоснованно считает Б. Кагарлицкий, поворот к внешнему рынку был не следствием процессов демократизации в СССР, а наоборот, попыткой затормозить и «заменить» эти процессы. В таких обстоятельствах международная кооперация оказывала не столько стимулирующее, сколько разлагающее воздействие на советскую экономику и общество. По сути дела Советский Союз в 70-е гг. последовательно «возвращался в систему международного разделения труда на то самое место, которое некогда занимала дореволюционная Россия»[[122]](#footnote-122).

Как убежден этот же исследователь, альтернативы «стратегии компенсации» имелись, но для этого следовало фактически вернуться к закрытому варианту развития – усилить изоляцию, попытаться стимулировать внутренний модернизационный потенциал для поднятия экономики. Но для партийной элиты, четко осознававшей свой интерес, первый вариант оказался гораздо проще, необременительнее и во всех отношениях выгоднее. Реставрация в стране периферийного капитализма значительно упрочивала их положение в стране, а также давала возможность влиться в мировую элиту[[123]](#footnote-123).

Несмотря на это в целом к концу советского периода (середина 80-х годов) СССР занимал 2 место в мире по ВНП и промышленному производству, по численности учащихся общеобразовательных школ – 3 место, по численности студентов высших учебных заведений – 2 место. Так, в одной только Москве имелось больше вузов, чем во всей Российской империи. Советский Союз также занимал 1 место по численности врачей на 10 000 человек[[124]](#footnote-124). В свете этих данных становится понятным, почему за 70 лет существования советской власти средняя продолжительность жизни выросла с 32 до 70 лет.

Тем самым, напрашивается вывод, что советский период следует характеризовать как время наиболее системной и последовательной модернизации, за которые общество существенно продвинулось в экономическом плане, а также в сфере воспроизводства человеческого капитала (здравоохранение, образование). В то же время пробуксовывала политическая модернизация, как она представляется в трудах западных (Хантингтон), а также ряда отечественных авторов (М.Афанасьев, Т. Заславская). Хотя, применительно к отечественному социуму трудно судить, насколько сопоставимы были бы политическая и экономическая модернизация, проводись они одновременно.

 *Постсоветская модернизация*

Современный этап отечественных модернизационных процессов носит очень неоднозначный характер, чему свидетельство – очень разноплановые его трактовки. Академик Т. Заславская пишет о сильных общественных установках на модернизацию и слабой практической реализации[[125]](#footnote-125). Некоторые авторы (Р. И. Хасбулатов) не без оснований рассуждают об имитации модернизации, расхождении академического дискурса и практики. Имеет смысл сначала рассмотреть наиболее значимые точки зрения на постсоветские трансформационные сдвиги, а затем приступить к рассмотрению их реального содержания и итогов.

Довольно значительное место проблема российской модернизации ставится в трудах сторонников либерализма, к трудам одного из видных представителей которого (С. Н. Гавров) мы уже обращались. Им присущ методологический акцент на социокультурную, а также культурно- антропологическую стороны модернизации. Неудачи последней на российской почве объясняются как раз невниманием руководителей страны к данным аспектам. Так, Н. Плискевич полагает, что в России ставка делалась на инструментальную модернизацию, которая могла дать только кратковременный эффект без реальной демократизации как собственно политической сферы, так и сознания людей[[126]](#footnote-126).

По мнению другого видного представителя либерального подхода А. Ахиезера, успешной отечественной модернизации препятствует мощный пласт традиционализма, который, по мнению данного ученого, органически враждебен либерализму. «Для нас же сегодня этот факт не может не накладываться на общую проблему реформ: может ли Россия в условиях существования такого пласта пойти путем либеральной модернизации или этот путь нам заказан?»[[127]](#footnote-127). Постсоветские преобразования привели к доминированию утилитаристского сознания, занимающего промежуточные позиции между традиционным и либеральным мировоззрениями. По мнению названных исследователей, утилитаризм может быть использован для конструктивных преобразований, хотя и в ограниченном варианте.

Кроме того, либеральной точке зрения свойственно объяснять сбои в модернизационных процессах негативным наследством советского периода. Как считает И. Клямкин, в годы советской власти был создан особый доминирующий антропологический тип - частный человек в обществе без частной собственности. «Нынешний режим опирается именно на частного человека. Вопрос же в том, почему сам режим у нас иной, чем в странах Восточной Европы и Прибалтики? Потому что в России удалось заблокировать трансформацию "частного" человека в "общественного", испытывающего потребность в том, чтобы самому влиять на государственную власть. В том числе и по причине изначальной слабости самой этой потребности»[[128]](#footnote-128).

Подобная позиция находит существенный отклик в академической среде, как среди явных (Е. Гонтмахер, И. Юргенс), так и не столь уж явных (Т. Заславская, М. Афанасьев) сторонников либерализма. Ряд ученых совершенно убеждены, что успешная модернизация может произойти только в условиях демократического общества. В докладе «Россия XXI века: образ желаемого завтра», говорится: «Обновление политической системы становится обязательной составляющей модернизации… Модернизация, начавшись в политике и распространившись на повседневные практики, откроет возможности свободной самореализации наиболее активных и продуктивных категорий граждан, привлечения массовых инвестиций в виде умов и рук. От политики к экономике и наоборот»[[129]](#footnote-129).

Академик Т. Заславская, а также ряд других исследователей (В. Федотова, Р. Хасбулатов) видят главную проблему в движущих силах модернизации. Другими словами, они озабочены поиском субъекта процессов, которые станут залогом впечатляющего модернизационного рывка. По мнению Т. Заславской, тормозом конструктивных преобразований является «криминально-коррупционная властная «вертикаль», которая обеспечила условия для перераспределения «важнейших ресурсов от групп, ориентированных на модернизацию общества, к его консервативно-реакционной верхушке, стремящейся к безграничному личному обогащению[[130]](#footnote-130). Группы ориентированные на модернизацию имеются (предприниматели, топ-менеджеры), но пока они слабее консервативно-реакционных сил, отсюда их влияние не велико.

 Как «бифуркационный застой» трактует состояние российского социума Ю. А. Красин, по мнению которого «общество находится в таком состоянии, при которой необходимость выбора между демократией и авторитаризмом вроде бы очевидна, но у власти нет воли, а в обществе нет сил для того, чтобы этот выбор сделать»[[131]](#footnote-131).

 Похожих позиций придерживается известный экономист, а в прошлом политик Р. И. Хасбулатов. Определяя результаты реформ 90-х гг. как построение паразитарного капитализма, он полагает, что для его позитивного изменения необходимо прежде осуществить «модернизацию управляющей системы, развернуть активную деятельность по подбору новых кадров во все высшие институты власти и управления; это должна быть своего рода управленческая революция»[[132]](#footnote-132). Названный исследователь обоснованно указывает на то, что кадровая проблема имеет не только профессиональную, но и моральную составляющую. Причем нынешняя образовательная система с данной проблемой справиться не может[[133]](#footnote-133).

Наконец, сторонники мир-системного анализа склонны определять преобразования постсоветской России не столько в революционном, сколько в реставрационном ключе. Как пишет Б. Кагарлицкий, «ельцинская Россия, объявив себя преемником России царской, повторила многие черты ее отсталости»[[134]](#footnote-134) В результате мы страна получила не индустриальный рывок, но восстановление периферийного капитализма, именно того капитализма, который отличал дореволюционную Россию, а также иные не относящиеся к Западу страны. Кроме того, этот ученый справедливо полагает, что для периферийной страны Россия оказалась даже слишком развитой, что явилось результатом советской эпохи. Это-то и предопределило неизбежный упадок промышленности, технологии, науки и образования. «Субъектам глобализации – индустриально развитым странам Запада – Россия нужна лишь как поставщик природных ресурсов и рынок сбыта. В ином же качестве она «не только не нужна, но даже опасна»[[135]](#footnote-135).

Логика периферийного капитализма резко сменила приоритеты – «больные вопросы отодвинуты, менее важные вышли на первое место»[[136]](#footnote-136). Последние два десятилетия Россия переживает комплекс процессов, которые некоторыми мыслителями обозначаются как деиндустриализация (Р. Хасбулатов) и даже как демодернизация (В. Федотова, С. Кара-Мурза).

Уже за первое десятилетие постперестроечных реформ позиции России в мировой экономике оказались ниже не только по сравнению с советским, но и с царским периодами, о чем свидетельствуют данные таблицы 4.

Доля России в мировом ВВП (%) [[137]](#footnote-137)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 1913г. | 1960г. | 1980г. | 2000г. |
| СССР/ Россия без Польши и Финляндии | 9,07 | 14,47 | 11,71 | 3,8 |
| Россия в границах РФ | 6,8 | 8,94 | 7,08 | 2,1 |

Данные статистики уверенно подтверждают резко возросшую внешнюю сырьевую ориентацию отечественной экономики. Так, за 1989г. в вывозе продукции из РСФСР доля продуктов высокого уровня переработки составляла 77%, из которых продукция машиностроения и металлообработки составляла 34,7%. На долю добывающих (сырьевых) отраслей приходилось 23%. Принципиально иная картина сложилась в 2006 г., когда минеральные продукты, древесина и сырье составили 70% экспорта Российской Федерации, тогда как машины, оборудование и транспортные средства – лишь 5,8%. На основании этих данных Кара-Мурза пришел к выводу, что РСФСР был подлинно индустриальной страной, тогда как Российская Федерация стала «сырьевым гигантом»[[138]](#footnote-138).

Деиндустриализация в бывшем СССР принципиально отличалась от деиндустриализации западных стран. Если на Западе «промышленное производство сокращалось при одновременном развитии новых технологий, то в России имела место технологическая деградация». Оборудование стало морально изнашиваться, а занятые в промышленном производстве трудовые коллективы стали быстро стареть, поскольку обучение кадров и набор новых сотрудников прекращались[[139]](#footnote-139).

Жизненная необходимость модернизации вроде бы очевидна не только для ученых, но и для политических руководителей. О последнем свидетельствует статья действующего тогда Президента Медведева «Россия, вперед!» (2009 г.). Российское руководство, по всей видимости, ориентируется на западную модель развития, о чем говорит официальное присоединение России к Болонскому процессу и о последствиях данного шага разговор еще предстоит ниже.

А. В. Кива в статье «Многоликость российской модернизации», написанной в 2011г., пытается представить ряд модернизационных проектов, действующих в условиях российского социума. По его мнению, наиболее реализуемым является проект консервативной модернизации, которого в целом придерживаются правящие круги и правительственная партия «Единая Россия». Подобная модернизационная модель предполагает сохранение существующего положения дел, при неспешных фрагментарных изменениях, которые не ведут «к перераспределению общественного продукта в пользу инвестиций, введению существующего во всем цивилизованном мире прогрессивного налога с дохода физических лиц с целью ограничения создания огромных личных состояний и преодоления гигантской пропасти между богатыми и бедными». Фактически здесь реализуется инерционный сценарий, исключающий рывок общества в новую экономику, как это произошло в Японии, Южной Корее, и в современном Китае. Кроме того, предпринимаются меры для поддержания близких правительству сырьевых компаний (200 млрд. долларов из валютного резерва), сокращая расходы на науку, образование, высокие технологии[[140]](#footnote-140).

Консервативные модернизаторы, как можно предположить с достаточной степенью уверенности, в соответствии с логикой периферийного капитализма ставят в центр внимания не модернизацию промышленности и развитие высоких технологий, а строительство новых трубопроводов для прокачки нефти и газа в развитые страны.

Как указывает А. В. Кива, в сфере экономики происходит спонтанная модернизация, которая поддерживается правящими структурами. Ее идейные принципы базируются на монетаристских теориях Чикагской школы экономики (М. Фридмен, Ф. Хайек) и в целом сводятся в поступательном отказе государства от экономического участия, а подспудно – от социальных обязательств. Однако, как справедливо указывает этот ученый, «перепрыгнув через необходимые этапы перевода государственной закрытой экономики на рыночные рельсы, мы получили не либеральную, а монополизированную экономику, вместо конкуренции – картельные сговоры, постоянный рост затрат на единицу производимой продукции. Получили такой взрыв коррупции, откатов и пр., что нам новое строительство обходится в несколько раз дороже, чем в США и странах Запада, и во много раз дороже, чем в Китае». А. Кива подкрепляет свои рассуждения таким примером, 1 км автострады в США стоит от 2,5 млн. долл. до 7,5 млн., а в России – 32 млн. долл. (Краснодар–Новороссийск), 40 млн. (новая кольцевая дорога в Московской области), 53,4 млн. (магистраль Москва–Петербург), 148,1 млн. долл. (скоростная дорога в Санкт-Петербурге)[[141]](#footnote-141).

На общем собрании РАН в конце 2008г. десятилетие после 1999г. было охарактеризовано как время упущенных возможностей, а не как экономический рост. Своего рода мировой «табель о рангах» (данные Агенства РИФ) определяет для России следующие позиции. 15 место наша страна занимает по числу Интернет-пользователей; только 16-е по ВВП, 21-е по количеству получивших патент изобретений; 27-е по качеству образования; 57-е по качеству жизни. В плане технологий – основного критерия постиндустриального развития - ситуация еще более удручающая: 70-е место по использованию информационных и коммуникационных технологий; 62-ой показатель уровня технологического развития. Россия находится на 71 месте в плане уровня развития человеческого капитала, что полностью согласуется с 72-ым местом по расходам государства на человека[[142]](#footnote-142).

Уже в последние десятилетия советской эпохи явственно стало обозначаться технологическое отставание, видимо в соответствии со стратегией компенсации, о которой говорилось в предыдущем параграфе. Так, по данным И. Г. Ушкалова и И.А. Малаха за 1975–1988 гг. удельный вес американских ученых в мире вырос с 23 до 34 %, а в советских снизился с 24 до 19 %[[143]](#footnote-143). Но даже при таких тенденциях в СССР конца 1980-х гг. доля тех промышленных предприятий, где применялись новые технологии, составляла около двух третей, и это показатель вполне типичный для индустриально развитых стран.

 В постсоветский период уместно стало говорить о технологической деградации. Как указывает О.И. Шкаратан, в 2002 году доля предприятий, где внедрялись инновации, составляли уже менее 10%[[144]](#footnote-144). Быстро снижается интенсивность инновационной деятельности в обрабатывающей промышленности, где она упала до 1%. Также Россия оказалась в числе аутсайдеров и по доле мирового наукоемкого экспорта гражданской продукции. По данным на вторую половину 2000-х гг. на нашу страну приходилось только лишь 0,5%, Для сравнения доля самой технологически продвинутой страны США здесь составляла 36%, далее последовательно шли Япония – 30%, Германия – 16% и Китай -6%[[145]](#footnote-145).

Естественно, что модернизации не способствует ухудшающаяся ситуация в отечественной науке, которая в советское время считалась одной из ведущих в мире. Основная проблема здесь в буквально катастрофическом падении объемов финансирования в постперестроечную эпоху.

Так, по официальному источнику - статистическому сборнику за 2000г. «Наука России в цифрах» наука получала из федерального бюджета в 10 раз меньше средств, чем это было в 1991году и в 15-18 раз меньше, чем в 1985г[[146]](#footnote-146). Еще более удручающую комплексную картину рисует российско-канадский исследователь О. Арин, характеризуя также последнее 10 лет двадцатого столетия. Численность работников отечественной научно-технической сферы снизилась в 2,5 раза (с 2 млн. до 800 тыс.); приток молодых специалистов в российскую науку сократился до критического уровня, в связи с чем происходит неуклонное старение научного сообщества; материально-техническая база науки не обновляется, на устарелом (морально и физически) оборудовании невозможно получать научные результаты, соответствующие мировому уровню; бюджетное финансирование научных учреждений сократилось более чем в 20 раз при одновременно резкой деформации структур бюджетов научных учреждений, фактические объемы средств, выделяемые на собственно научные исследования, обновление материально-технической базы и информационное обеспечение, сократились примерно в 70-100раз[[147]](#footnote-147). По данным на 2004 год Правительство РФ выделяло на финансирование образования 4,5% от ВВП и подобный показатель присущ именно периферийным развивающимся странам - Бразилия (4%), Камерун (5,4%), Колумбии (4,4%), но никак не для развитых экономически благополучных стран, типа Германии (9,5%,) или Финляндии (14,5%)[[148]](#footnote-148).

Средний российский ученый обеспечен необходимым исследовательским оборудованием в 80 раз (!) хуже, чем американский исследователь, а научной литературой – в 100 раз.

Интересно, что в России фактически с момента либеральных реформ на официальном уровне проводится мысль, что «науки слишком много» и содержать ее стране «не по средствам»[[149]](#footnote-149). И это при одной из наиболее низких в мире долей бюджетных расходов на науку.

Таким образом, во многом результатом перехода российской экономики на сырьевые рельсы усилилась периферийная ориентация страны. В подобных условиях интеллектуальный потенциал, накопленный в советскую эпоху, оказывается как бы излишним и невостребованным. Результаты подобной политики заключаются как в качественном, так и в количественном плане. Первое иллюстрируется снижением числа ежегодно патентуемых отечественных открытий с 200 тыс. в конце 1980-х гг. до 25 тыс. в 1996г. Показатель среднего цитат-индекса у российских исследователей в 14 ниже, чем у их американских коллег.

Второе проявляет себя на мировом уровне, перераспределением интеллектуальных ресурсов от периферии к центру, что является типичной тенденцией для мировой системы, если руководствоваться методологическими принципами мир-системного анализа. Для постперестроечной России стало характерна «утечка умов». Носители интеллектуального потенциала уезжают за рубеж, где шансы реализоваться выше. Так, на рубеже 1990-х и 2000-х гг. Россию покидали примерно 1,1- 1,4 тыс. ученых в год, что согласно оценкам Совета Европы, вело к потере нашей страной десяток миллиардов долларов ежегодно. Из всех уехавших работать по контракту российских исследователей больше всего – почти одна треть – направились в США -28,7%, в Германию – 19%, во Францию -6,5%, в Великобританию – 4,6%, в Японию – 4,4%, в Швецию -3,2% и т.д. По данным В. Добренькова, как правило, нашу страну покидают представители специальностей, наиболее востребованных модернизационными процессами. Это физики, математики, химики, биологи[[150]](#footnote-150). Интересно, что за последние 20 лет США удовлетворяли свои потребности в математиках на 50 % за счет эмиграции из республик бывшего СССР, прежде всего из России. В целом 20 % выехавших на постоянное место жительства за рубеж сотрудников Академии наук осело именно в США[[151]](#footnote-151)

Интеллектуальные ресурсы могут перераспределяться и на внутреннем уровне. По удачному выражению академика Р. Нигматулина, в нынешней России интеллектуалы масштаба Курчатова, Зельдовича вытеснены из ученой среды и в настоящий момент заняты в других сферах – финансах, торговле и т.п.[[152]](#footnote-152)

В целом по российской модернизации напрашиваются следующие выводы.

1) Если брать объективную картину, то на протяжении большей части отечественной социальной истории модернизационные процессы здесь ближе всего к модели парциальной (частичной) модернизации, предложенной Д. Рюшемейером в 70-е годы явно не без влияния формирования мировой системы, окончательной сформировавшейся на современном этапе. Исключение составляет советский период, когда попытки модернизации целенаправленно носили более полный системный смысл. Либеральная модель модернизации, сторонниками которой является ряд отечественных ученых (С. Гавров, И. Клямкин, И. Яковенко, Н. Плискевич) как можно полагать, лишь частично конструктивно реализуема в отечественных условиях. Как представляется, большего внимания заслуживает позиция ученых, ратующих за разработку и применение национальной модели модернизации, адекватной российской социальной специфике (В. Федотова, Р. Хасбулатов, О. Арин, М. Делягин).

2) Основная проблематика отечественных процессов модернизации, обозначенная в академическом дискурсе, может быть сведена к следующим моментам.

Во-первых, неадекватность государственных структур, которая проявляется в направлении экономической политики, предполагающей сырьевую ориентацию и внедрение инновационных технологий в приоритетных секторах, что закономерно ведет к упадку неприоритетных сфер народного хозяйства (М. Делягин, Б. Кагарлицкий, Р. Хасбулатов). Либеральные исследователи (И. Юргенс, Н. Плискевич, Е. Гонтмахер) также не устают говорить об установлении жесткой властной вертикали, которая препятствует демократизации (политической модернизации), по их мнению необходимого условия успешного преобразования всей общественной системы.

Во-вторых, отмечается кадровая проблема, которая предстает двумя важнейшими аспектами – профессиональным и моральным. При этом Р. Хасбулатов, будучи профессиональным политиком и профессиональным экономистом, отмечает актуальность данной проблемы и для политических и для экономических структур. Он писал в 2011году: «не знаю ни одного профессионального менеджера, который соответствовал бы критериям, описываемым нами, профессорами, в своих лекциях студентам»[[153]](#footnote-153).

В плане моральной стороны отмечается доходящая до разложения коррумпированность практически всех эшелонов и уровней управленческой системы, что дает повод применять эпитеты, вроде «моральное разложение», «деградация элит». При этом указание на подобную проблематику объединяет практически всех аналитиков и экспертов, занимающихся модернизационными процессами. Вполне естественно, что в подобном проблемном ракурсе образование выступает весьма и весьма важным звеном.

**2.2. Динамика отечественного высшего образования на современном этапе**.

Логика периферийного капитализма предполагает лишь ограниченное и фрагментарное участие образовательных структур. Советский Союз ставил своей задачей индустриализацию и работал в направлении создания собственной мир-системы. В свете подобных задач образованию отводилась решающая роль – массовая подготовка профессионалов, строителей глобального социализма. Нынешний статус Российской Федерации определяет совсем иную роль образовательным структурам, да и науке тоже. Тем не менее, динамика российских образовательных структур за два последних десятилетия детерминируется как глобальными факторами, так и внутренними специфическими обстоятельствами.

Весьма интересная ситуация стала складываться в системе высшей школы постперестроечной России. При общем количественном сокращении учреждений дошкольного и общего среднего образования, число вузов возрастало. Так, к 2003г. число высших учебных заведений возросло в два раза по сравнению с 1990г. и более чем удвоилась общая численность студентов. В 2002г. из 2,5 млн. выпускников средних школ в высшие учебные заведения поступило более половины - 1,3 млн. человек. Формальная численность студентов (207 человек на 10 тысяч населения) и выпускников (30человек на 10 тысяч населения) вроде как приближает Российскую Федерацию к развитым странам мира[[154]](#footnote-154). Однако не все так просто.

Система высшей школы не могла не претерпеть радикальных перемен, и, среди важнейших следует назвать резкое сокращение государственного финансирования, о чем писалось в предыдущем разделе. После рыночных реформ доля государственных расходов на эту сферу очень сильно упала. Закономерно, что в новых условиях начали меняться схемы финансирования, ранее централизованно ориентированные – поиск новых источников, оптимизации затрат на образование и прочее. Наряду с государственными учреждениями появились коммерческие. Динамика роста обучающихся в такого рода заведениях отражена в таблице 5.

*Подготовка специалистов в негосударственных вузах*

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  1996г. |  1997г. |  1998г. |  1999г. | 2000г. |
| Прием  |  54,9 |  66,3 |  81,1 |  112,6 |  134,1 |
| Контингент |  162,5 |  201,8 |  250,7 |  344,9 |  470,6 |
| Выпуск  |  13,1 |  21,5 |  30,2 |  40,2 |  56,2 |

Государственные вузы были вынуждены массово переориентироваться на платную систему предоставления образовательных услуг. Интересно, что в 2002г. доля платных услуг, которые предоставлялись государственными вузами составила 61,5%, тогда как на частные образовательные организации приходилось 27,1%, причем доля государственных учреждений устойчиво увеличивается.

Не в последнюю очередь это происходит в контексте процессов снижения территориальной мобильности и расширения сети высших учебных заведений в регионах. Особенно в 2000-е годы сильно разрастается система филиалов – в 2005г. на 660 государственных вузов приходилось 1376 филиалов, а на 430 негосударственных – 326 филиалов. По данным на 2008 год в России было 1,5 аккредитованных вузов и 2200 филиалов[[155]](#footnote-155). Данное обстоятельство, как справедливо указывает Абрамова М.И., имеет неоднозначные последствия. С одной стороны, филиалы реально снижают расходы семьи на содержание детей-студентов, сохраняют важный контакт студента с семьей и способствуют закреплению образованной молодежи в регионе. С другой стороны, развитие филиалов существенно увеличивает численность студентов на единицу профессорско-преподавательского состава, и подобный рост нагрузки закономерно снижает качество образования. Кроме того, по ходу развития сети филиалов растет количество платных мест, что стимулирует социальное расслоение.

Рост числа вузов обусловлен не столько объективными сдвигами в экономике (рынок труда и образовательная система мало между собой согласованы, о чем речь пойдет ниже), но иными обстоятельствами. По справедливому мнению М. Абрамовой, высшее образование в современной России стало социальной нормой, и даже «семьи с невысоким ресурсным потенциалом готовы нести высокую нагрузку на семейный бюджет, чтобы обеспечить детям возможность учиться в вузе»[[156]](#footnote-156).

Учеба в вузе является не только устойчивым «лифтом» социального продвижения, но и предоставляет ряд неявных преимуществ, стратегического характера. Например, в плане молодых мужчин это отсрочка от службы в армии, для девушек – расширившиеся возможности для выбора спутника жизни. Наконец, представители обоих полов, как можно предположить, могут рассматривать обучение в вузе как шанс закрепиться в городе (урбанизироваться), где возможности для социальной мобильности традиционно выше, чем в сельской местности.

Как представляется, именно социальная норма, выражающаяся стремлением людей (в основном родителей в отношении детей) получить высшее образование и дает толчок росту соответствующих учреждений. Это удачный бизнес для частных лиц, открывающих коммерческие высшие учебные заведения, а также для руководства государственных вузов, активно внедряющих коммерческую форму для абитуриентов.

Однако увеличение количества высших учебных заведений сопряжено в России с рядом проблем, главной из которых выступает то, что образовательная система дает явно недостаточную отдачу на «выходе». Дело в том, что взаимодействие рынка труда и образования не может считаться хорошо отрегулированным.

М. Горшков, Г. Ключарев склонны считать, что российские учебные заведения и рынок труда находятся как бы на разных планетах. По их словам «последние десять лет система образования развивалась неадекватно потребностям экономики не только по качеству, но и по структуре подготовки специалистов. Как следствие, в стране возник колоссальный и постоянно увеличивающийся разрыв между тем, кем люди хотят быть; тем, кто, по прогнозам государственных органов, нужен экономике; и теми, кто в итоге оказывается на рынке труда»[[157]](#footnote-157).

Так, сами представители молодежи часто выбирают профессии исходя из соображений популярности и моды. Диплом о высшем образовании, до сих пор воспринимается многими как «путевка в жизнь», и стремясь получить его молодые люди не задумываются, насколько реально высшее образование, которое они в данный момент получают, пригодится в их будущей работе. В то же время многие отечественные работодатели смотрят на университетский (институтский) диплом как на показатель общей культуры, и отдают предпочтение претендентам именно с высшим образованием, независимо от того, требует или не требует этого специфика служебной деятельности. Например, летом 2009 года в ряд московских вузов было подано до 60 тысяч заявлений, тогда как многие региональные техникумы и профтехучилища не набрали положенное число учащихся и вынуждены были продлевать набор[[158]](#footnote-158).

По данным ИТАР-ТАСС, публикуемым со ссылкой на Рособразование, к концу 2007 года система высшего образования обеспечивала подготовку специалистов на 60%, тогда как структура потребностей отраслей экономики в специалистах с высшим образованием составляла всего 35%. В то же время учреждения среднего профессионального образования обеспечивали подготовку специалистов лишь на 13% при наличии потребности в 45%, а начальные учреждения профобразования – на 15% при потребности в 20%[[159]](#footnote-159).

Кроме того, имеет место деформация интеллектуальных ресурсов в контексте российской действительности. Авраамова Е.М. делает вывод, что на рынке труда уже дипломированные специалисты мигрируют в направлении от более сложного интеллектуального, но малооцениваемого (в материальном смысле и в плане общественного признания) труда в сторону более простого, но выше оплачиваемого, а потому и более престижного[[160]](#footnote-160). Что касается инновационно перспективных отраслей, касающихся в основном обрабатывающих производств, то они не особенно привлекают молодых специалистов. Здесь наблюдается количественный перевес оттока над притоком, в связи с чем эти отрасли уже начали переживать кадровый голод.

В то же время отрасли в большей степени ответственные за ВВП держатся за счет старшего поколения работников. У молодежи популярны сферы финансов, управления и сервиса, в чем Е. Авраамова закономерно видит результат адаптации к «сырьевой парадигме» экономического развития.

На российском рынке труда складывается определенный дисбаланс между спросом и предложением, что в целом не работает на благо общества. С одной стороны, имеет место перетекание интеллектуальных ресурсов в экономически более продвинутые страны, где условий для реализации умственного потенциала больше. Пока трудно судить о преломлении подобной тенденции, берущей начало с 90-х гг. прошлого века. Например, опрос выпускников 2008г. продемонстрировал, что около двух третей вновь испеченных дипломированных специалистов не отрицают вероятности поиска работы за рубежом.

Среди важнейших сдвигов в системе образования, как уже говорилось, стало многократное сокращение государственного финансирования, повлекшее за собой децентрализацию, а также поиск новых источников финансирования. Среди последних львиную долю занимают платные студенты, что вполне логично с распространением рыночных отношений. Так, по данным исследователей Высшей школы экономики в середине 2000-х гг. в сфере высшего образования вращалось около 128 млрд. руб., из них 58 млрд. – бюджетные деньги, а 70 млрд. – «семейные деньги», то есть, средства самих обучающихся (их родителей). В то же время, эксперты полагают, что обучающиеся гораздо больше тратят в государственных вузах, нежели в частных[[161]](#footnote-161). Интересно, что сами учащиеся достаточно терпимы к внедрению платных форм обучения, что показывают данные уже упомянутого исследования М. Абрамовой. Так, число респондентов (учащихся школ, ссузов и вузов), считающих платное образование фактором способствующим развитию народа заметно (на 5-10%) превышает число тех, кто придерживается противоположного мнения[[162]](#footnote-162).

Однако платное образование, как будет показано ниже, сводит на нет известный либеральный тезис о том, что образование есть «великий уравнитель». В какой-то мере об этом можно было говорить в советскую эпоху, когда система образования официально являлась бесплатной, хотя и в то время этот тезис был справедлив лишь относительно. Исследования известного эксперта в области социологии образования Д.Л. Константиновского убедительно показывают, что уже в первые годы легализации рыночных отношений возможности получения престижного образования стали зависеть от социального и имущественного положения. А если точнее, шансы школьного выпускника на поступление в вуз стали определяться статусом его родителей. Это вызвало рост социальных барьеров для намерений социально активных индивидов, стремящихся к получению образования, но натолкнувшихся на объективные препятствия. В результате «происходит в значительной мере не выравнивание шансов, не обеспечение социального лифта через образование, а именно легитимация наследования социального статуса и воспроизводство неравенства»[[163]](#footnote-163).

В достаточно свежем исследовании М. К. Горшкова и Г.А. Ключарева «Непрерывное образование в контексте модернизации» обоснованно указывается, что в современной России иерархия начинает играть важнейшую роль уже на начальном этапе образования и в дальнейшем имеет кумулятивный (накопительный) характер. Возникнув на уровне детского сада и начальной школы, эти неравенства продолжают развиваться и затем закрепляются в старших классах средней школы[[164]](#footnote-164).

По мнению названных ученых, имеется ряд дополнительных факторов, препятствующих равному доступу к образованию - социокультурный и территориальный факторы. Например, две средние школы могут существенным образом отличаться друг от друга по обеспечению учебным оборудованием, литературой, квалифицированными преподавателями. Естественно, «сильная» школа предпочитается как правило теми родителями, которые сами имеют высшее образование, тогда как «слабая» школа обычно выбирается семьями, где родители не получили высшего образования и не сильно заинтересованы в качестве обучения своих детей. По данным статистики в начале 2010-х гг. в отечественные вузы поступают в 2,5 раза больше выпускников «сильных», нежели «слабых» школ. При этом необходимо отметить, что около 17% российских школьников фактически лишены выбора - в их населенном пункте располагается только одна школа[[165]](#footnote-165).

Д. Константиновский считает, что применительно к России доминирует, так называемая, «парентократическая модель», согласно которой образование молодого человека в гораздо большей степени зависит от благосостояния и желания его родителей, чем от его собственных способностей и усилий[[166]](#footnote-166). В контексте расширения платного образования и сокращения бесплатного подобный факт вполне понятен и закономерен. В то же время, как отмечает этот же ученый, в воспроизводстве неравенства участвуют не только объективные, но и субъективные факторы. Речь идет о здравом осмыслении собственных возможностей, имеющихся социальных барьеров, а также о разных ценностных системах, присущих социальным группам, занимающим неодинаковое положение в общественной иерархии.

В то же время Д. Константиновский не склонен считать образование главным дифференцирующим фактором. Здесь имеет место лишь отражение происходящих в обществе тенденций, процессов. И если общество стало стремительно расслаиваться по социально-экономическому признаку, то вполне естественно это как в зеркале нашло отражение и в образовании[[167]](#footnote-167).

Однако почти беспрецедентный рост социально-экономического неравенства фактически привел к возникновению в России двух систем образования: для образованных и обеспеченных (преимущественно городских) и малообразованных небогатых (преимущественно сельских) семей. В первом случае речь идет об элитном образовании, тогда как во втором, соответственно, о массовом. Качество образования здесь выступает основным разделяющим признаком. Весьма характерные результаты содержатся в исследовании Л.Гудкова, Б.Дубина, А.Левинсона и других авторов. Согласно ему значительная часть россиян (45% в возрасте от 15до 35 лет) считает, что им недоступно не столько высшее образование как таковое, сколько *хорошее* высшее образование[[168]](#footnote-168).

Разделение отечественного образования по линии элитное-массовое в целом соответствует логике периферийного капитализма, описанного в школой мир-системного анализа. Так Борис Кагарлицкий констатирует, что хорошее качественное образование необходимо лишь узкому слою правящей элиты. А вот что касается эксплуатируемого социального большинства, то ему вовсе не обязательно повышать свой образовательный уровень.

Заметны предпочтения представителей современной российской элиты отправлять детей в престижные учебные заведения развитых стран, что объясняется первыми вполне корректно. Например, губернатор Кировской области Н. Белых, отправив сына в престижный английский колледж-интернат, прокомментировал это следующим образом - воспитанием сына заниматься некогда, в самой России нет качественных колледжей-интернатов, кроме того, в Англии подросток будет лишь одним из учеников, а не сыном губернатора[[169]](#footnote-169). Другой правительственный чиновник (заместитель председателя комитета по социальным вопросам законодательного собрания той же Кировской области) Д. Русских высказал иную позицию. По его мнению, хаос в нынешнем отечественном образовании вызван незаинтересованностью высших властей, которые предпочитают отправлять учиться за границу собственных наследников, чему подал пример Б. Ельцин. Кроме того, «образование сегодня разрушают специально: легче управлять людьми необразованными»[[170]](#footnote-170).

На близких позициях стоит Б. Кагарлицкий, который уточняет, что нынешняя российская элита готовиться управлять не столько страной, сколько потоками интернационального капитала, а этому действительно лучше учиться в странах Центра. Что касается самой страны, вошедшей в мировое разделение труда как поставщик сырья и энергоносителей, то здесь массовое образование даже опасно – чем меньше знаешь, тем больше ты доволен своим положением. «Челноки» с кандидатским степенями могут очень хорошо справляться со своими новыми задачами, но они не чувствуют себя счастливыми. Должно прийти следующее поколение, для которого работа челнока будет верхом потенциальных возможностей»[[171]](#footnote-171).

Разумеется, элитное образование предполагает не только выезд на учебу за рубеж. Это еще и престижные вузы, располагающиеся в крупных городах, а также престижные факультеты, где основным фильтром служит опять же плата за обучение. Российский ученый В.Ф. Шаповалов сетует на забвение принципов демократии, исходя из того, что на элитной специальности «государственное управление» стоимость обучения составляет 5-6 тысяч долларов в год (середина 2000-х гг.), суживает элитный отбор и фактически обеспечивает недопуск к рычагам государственного управления широких масс населении[[172]](#footnote-172).

Что касается массового образования, то качество предоставляемых образовательных услуг здесь весьма скромное. Это не в последнюю очередь связано с массовым стремлением молодых людей в вузы, что снижает возможность применения интеллектуального критерия. По мнению А. В. Белоцерковского существуют три фактора, работающие на последовательное снижение уровня подготовки выпускников высших учебных заведений: 1) спрос на диплом о высшем образовании государственного образца вместо спроса на знания рождает временами предложение по завуалированной продаже дипломов в рассрочку; 2) вузы, стесненные недостаточным для развития финансированием, гонятся за количеством платных студентов, не меняя при этом методов и технологий обучения, рассчитанных на контингент с более высоким уровнем подготовки; 3) средний уровень подготовки выпускников средней школы в последнее время снижается, особенно с учетом массового прихода в вузы тех, кто еще недавно считался неспособным для получения высшего образования[[173]](#footnote-173).

Как нам представляется, на усугубление ситуации работает еще и то обстоятельство, что в повышении качества массового образования особо не заинтересованы ни поставщики образовательных услуг, ни их потребители. Публицист И. Лещинский отмечает чисто формальный подход к учебному процессу в многочисленных вузовских филиалах, созданных в провинции обычно для жителей из сельской местности. Вот как им описывается математическая подготовка инженеров-металлургов на заочном отделении одного из таких филиалов. «Вообразите себе лекционный курс высшей математики, вмещающий в себя дифференциальное и интегральное исчисления, дифференциальные уравнения и основы теории вероятностей, прочитанный за *5* *дней*! …Экзамен по данной дисциплине принимается на *шестой день*. Несдавших не бывает — при условии своевременной оплаты обучения и, *естественно*, вручения старостой группы коллективной взятки экзаменатору»[[174]](#footnote-174). Хотя, если подходить к делу практически (с точки зрения здравого смысла), а не формально, то каждая из четырех упомянутых дисциплин должна читаться, как минимум, в течение полугодия и по каждой проводится отдельный экзамен.

Среди, безусловно, негативных тенденций специалисты (Т. Панфилова, А. Остапенко, Т. Хагуров) отмечают деформацию воспитательной функции образовательных институтов. По нашему мнению, это особенно актуально именно для высшего образования в силу ряда причин.

С одной стороны, сокращаются дисциплины гуманитарного цикла, как раз и несущие в большей степени воспитательный потенциал. Например, оценивая систему подготовки по специальности «государственное управление», В. Ф. Шаповалов одним из основных недостатков считает сведение к минимуму гуманитарной составляющей в подготовке специалиста-управленца. Так, весь курс философии сведен всего лишь к 32 часам (!). По его мнению, гуманитарная пустота усиливает и без того доминирующий в реальном управленческом процессе дух коммерции и торгашества[[175]](#footnote-175). Следует добавить, что этот самый дух глубоко проникает и в сам учебный процесс, существенно деформируя и выхолащивая его. Речь идет о неформальных отношениях в ходе учебного процесса.

Данное обстоятельство рассмотрено и проанализировано в ходе исследования, проведенного в одном из старейших государственных региональных вузов в 2004 г. Методической базой здесь послужил опрос как преподавательского состава, так и студентов на предмет выявления и характера структуры неформальных отношений, касающихся в основном выставления экзаменационных оценок.

В ходе исследования было убедительно установлен факт существования «теневой» сферы учебного процесса, выхолащивающей его суть и деформи­рующей его результаты. Как считают авторы проведенного анализа, есть все основания считать эту сферу выросшей до мас­штабов целой институциональной структуры, которая «имеет систем­ный характер четких социальных взаимодействий, участ­ники которых выступают как обладатели определенных социальных ресурсов, на базе которых строятся опреде­ленного рода обменные отношения»[[176]](#footnote-176). Сюда вовлечено подавляющее большинство студентов и преподавателей, хотя и с разной степенью и регулярностью участия. Кроме двух обозначенных сторон в неформальные отношения довольно часто вовлекается третий субъект – администрация вуза, хотя зачастую и по собственным причинам. Инициаторами могут выступать все три стороны, но чаще всего это исходит от студентов, хотя некоторые преподаватели могут в неявной форме подталкивать к этому. Чаще всего речь идет о выставлении экзаменационных оценок за определенную плату, хотя нередки случаи вступления в дело социального ресурса – проставлении оценки по «личной просьбе».

Интересно, что студенты, учащиеся в первую очередь ради диплома, склонны содействовать подобной теневой «коммерциализации» учебного процесса в значительно большей степени, чем студенты, стремящиеся к знаниям[[177]](#footnote-177). Преподаватели в целом склонны вести учебный процесс обычным образом (то есть на формальном уровне), но в отдельных случаях готовы вступать в неформальные «коммерческие» отношения с отдельными студентами, хотя имеются «крайние» значительно количественно меньшие группы преподавателей, которые либо склоняют к «коммерческому» получению оценки максимально всех студентов, либо избегают подобных отношений вообще, стараясь придерживаться исключительно формальных рамок.

По мнению авторов исследования, наиболее значимой причиной вступления в неформальные отношения со стороны преподавателей выступает маленькая заработная плата, тогда как со стороны студентов чаще всего это сложность отдельных предметов. Причина со стороны администрации может быть как стремление к хорошим формальным показателям – высокая успеваемость, так и материальная заинтересованность – в некоторых случаях представители администрации и обслуживающего персонала выступают в качестве посредников. Кроме того в качестве общей причины выступает и социокультурная ситуация – деформация ценностных рамок, принцип «деньги решают все» и т.п.

Показательно, что в качестве превентивной меры на первое место и большинство респондентов студентов и преподавателей поставили «повышение зарплаты профессорско-преподавательского состава». В то же время почти треть (28%) опрошенных студентов считает необходимым повысить профессионализм преподавательскому составу, что говорит о проникновении в образовательную среду высшей школы людей случайных[[178]](#footnote-178).

Авторы данной работы не без основания вынуждены сделать вывод, что «неформальные отношения в рамках вуза - есть не что иное, как отражение общей тенденции, харак­теризующей российское общество, а именно, теневизация на всех общественных уровнях». В то же время для высшей школы это обстоятельство имеет специфические последствия. С одной стороны, выхолащи­вается сама суть учебного процесса вуза. С другой – следует вести речь о культурной дегра­дации, затрагивающая как студентов, так и преподавательский состав. «Явная функция преподавательского состава заключается в обучении студентов, наделении их знаниями, тогда как скрытая (латентная) функция явление морально-нравственного образца, поскольку преподавательский со­став большинством все еще воспринимается в качестве культурно-интеллектуальной элиты. Студенты могут здесь буквально заразиться подобным культурным вирусом, за­тем успешно перенося его на сферы своей будущей про­фессиональной деятельности»[[179]](#footnote-179).

В качестве выводов по данному разделу напрашиваются следующие соображения.

Во-первых, российское образование, по справедливому замечанию Д. Константиновского, является зеркалом общественных процессов. Можно предположить, что ситуация в нем складывается под воздействием двух друг другу противоположных тенденций. С одной стороны периферийная ориентация постсоветской России работает на дифференциацию интеллектуальных ресурсов, разделение на востребованные и невостребованные специальности, из-за чего для отечественного социума становятся типичными явления «утечки умов», а также маргинализации определенных групп носителей интеллектуального потенциала. Публицист Илья Смирнов отмечает: «Правящие элиты постоянно сталкиваются с противоречием: для поддержания режима в конкурентоспособном состоянии нужны квалифицированные кадры, но чем "кадр" образованнее, тем более он склонен к вольнодумству за пределами своей специальности»[[180]](#footnote-180).

С другой стороны продолжается инерция советской системы образования, которую в чем-то старается преодолеть нынешнее российское руководство. Это то, что Б. Кагарлицкий определяет как чрезмерное развитие для периферийной империи. Здесь может идти речь о множестве учебных заведений, появившихся в годы существования СССР, который был ориентирован на совсем иные глобальные стратегические задачи, о профессорско-преподавательском составе, наконец, о все еще значительном количестве квалифицированных специалистов, подготовленных советской образовательной системой.

Во-вторых, в соответствии с предложенным Э. Гидденсом подходом (теория структурации), отечественная образовательная среда выступает не только отражением поляризационных тенденций российского общества, но и сама работает на их воспроизводство, что отмечается практически всеми ведущими социологами российского образования (Д. Константиновский, М. Горшков, Г. Ключарев). Данный момент проявляет себя как «на входе», так и «на выходе». То есть, представителю высших социальных слоев, закончившему престижный дорогостоящий вуз, проще решать проблемы восходящей мобильности, нежели представителю среднего или базового слоя, который может оказаться невостребованным на рынке труда.

 Дифференциация российского образования происходит по оси «доступность – качество», и имеет тенденции к усилению. Принцип обратной пропорциональности доступности образования и уровня его качества серьезно усиливает общественную дифференциацию. О воспроизводстве в сфере российского образования властно-собственнических групп говорит факт неуклонно растущих частных вложениях родителей в *качественное* образование своих детей и самих себя. В результате складывается «реальность гипертрофированного неравенства». И эксперты полагают, что этот момент свидетельствует о целенаправленном воспроизводстве в рамках российского образования властно-собственнических групп[[181]](#footnote-181).

В-третьих, массовизация образования явившаяся следствием нескольких обстоятельств. С одной стороны принципиально поменялись правила поступления в вуз в 1990-2000-е гг., когда на первый план вышла финансовая компетентность, а не уровень интеллектуальной культуры. Другими словами, невыгодно, чтобы поступающий в вуз задавался проблемой «Смогу ли я учиться», имеет значение лишь «Смогу ли я оплатить обу­чение». Кроме того, с понижением качества образования повышается его доступность, что иллюстрируется появлением большого количества мелких вузов
(коммерческих, филиалов). В результате появилось не только большое количество учащихся высших учебных заведений, среди которых многие откровенно «не тянут» по уровню подготовки, но также набрали силу ряд моментов, в прошлом мало совместимых с учебным процессом. Это не только снижение качества преподаваемых предметов, но и расширение теневой сферы, связанных в основном с коррупционной составляющей экзаменационных сессий. Подобные обстоятельства имеют не только объективные последствия, то есть фактически сводят на нет прямую функцию образовательных институтов – производство человеческого капитала, выпуск грамотных, квалифицированных специалистов. Теневая сфера образования работает на деградацию культурного сознания как студентов, так и профессорско-преподавательского состава. Происходит девальвация человеческого капитала, а в более широкой перспективе – деформация воспроизводящего механизма общества в целом.

**3.1. Реформа высшего образования: дискурс и предварительные результаты**

Первое десятилетие третьего тысячелетия ознаменовалось существенными сдвигами в сфере высшего образования. Это представляется неслучайным в виду того, что именно высшая школа нацелена на конечное производство квалифицированных специалистов. Реформирование образования не могло не произойти в контексте системных трансформационных сдвигов. И характер преобразований был обусловлен вектором этой трансформации, переживаемой отечественным социумом. Как справедливо отмечает С. А. Титов «происходящие изменения в системе образования представляют собой закономерную часть современной фазы культурно-исторического процесса»[[182]](#footnote-182).

Явственно просматривается попытка приблизить отечественное образование к западным стандартам, в силу чего Россия объявила о своем присоединении к Болонскому процессу (сентябрь 2003г.), на целях и задачах которого следует остановиться подробнее. Корни названного явления кроются в механизмах европейской интеграции. Начиная с середины 1970-х гг. руководство Европейского Союза предпринимает официальные шаги к развитию сотрудничества европейских стран в сфере образования и преодолению его сегментации. В 1998г. была подписана Сорбонская декларация о стандартизации Европейского пространства высшего образования, а в следующем году ее цели были подтверждены Болонской декларацией, к которой присоединились 29 стран.

Объявленная цель Болонской декларации в установлении европейской зоны высшего образования и активизация европейской системы высшего образования в мировом масштабе. Декларация включает семь основных положений, суть которых в следующем.

1. Принятие системы сопоставимых степеней для обеспечения возможности трудоустройства европейских граждан и повышения международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования.
2. Введение двухциклового обучения по схеме бакалавриат - магистратура
3. Внедрение европейской системы перезачета зачетных единиц трудоемкости (система кредитов)
4. Развитие мобильности учащихся, а также расширение мобильности преподавательского состава. Установление стандартов транснационального образования.
5. Содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества с целью разработки сопоставимых критериев и методологий.
6. Внедрение внутривузовских систем контроля качества образования.
7. Содействие необходимым европейским воззрениям в высшем образовании, особенно в сфере развития учебных планов, межинституционального сотрудничества, схем мобильности и совместных программ обучения, практической подготовки и проведения научных исследований.

Таким образом, можно заключить, что цель упомянутого болонского процесса в общем заключается в универсализации образовательной среды стран, вовлеченных в общеевропейский рынок, а также в распространении более гибких механизмов образовательного процесса, дабы повысить эффективность последнего. Надо полагать, что положения Болонской декларации во многом отражают суть социальных процессов современности, имеющих мировое значение – глобализации и постиндустриализма.

В качестве идеологического обоснования реформы образования выступают заявления не только о необходимости его модернизации, подтягивания к современным передовым стандартам, но и о большей демократизации образования, под которой понимается прежде всего «повышение доступности для широких географических и социальных групп населения».

Ряд российских ученых-экспертов (Е. Сабуров, Н. Покровский, С. Медведев) в своих работах в целом поддерживают преобразования отечественной высшей школы в русле следования западным стандартам, стремясь дать этому научное обоснование. Стремление руководства Российской Федерации применить к отечественной высшей школе европейский образовательный стандарт выглядит вполне естественным. Это должно облегчить интеграцию в европейское социально-экономическое пространство, к чему не первое десятилетие стремится наша страна. Согласно рассуждениям С. Медведева, присоединение к Болонскому процессу создаст более широкую основу для вхождения в ЕС, а сами успешно внедряемые европейские стандарты будут оказывать существенное корректирующее влияние на комплекс проводимых в России экономических, социальных и политико-административных реформ. Наконец, в перспективе, это должно создать предпосылки для избавления от сырьевого статуса России в мировой экономике[[183]](#footnote-183).

Ученые, сторонники образовательной реформы увязывают логику образовательной реформы, прежде всего с изменениями в социально-экономической сфере. По их, в общем-то, справедливому мнению главный вызов современности заключается как раз в тотальном характере распространения рыночных отношений, следовательно, образованию предстоит адекватно реагировать на новые общественные запросы.

Кроме упомянутого присоединения к Болонской системе, отражением которого стал переход на двухуровневую систему высшего образования (бакалавриат и магистратура пришли ограничили традиционный специалитет), отечественная высшая школа претерпевает и другие трансформации. Речь идет о внедрении компетентностного подхода вместо знаниевого в системе контроля образования, а также о новых Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОСов).

Компетентностный подход, по словам Евгения Сабурова, является крайним прагматическим выражением рассмотрения образования в качестве экономического ресурса[[184]](#footnote-184). В рамках данного подхода образование (вернее его результаты) максимально переводятся в практическую плоскость, будучи рассмотренными как подготовка к "жизни". Здесь на первый план выступает вопрос – что конкретно означает тот или иной документ об образовании, где базовой становится точка зрения «приемщика» (работодателя, корпорации, учебного заведения следующего уровня образования, государства, профессионального сообщества и др.). Как пишет Е. Ф. Сабуров, точка зрения "приемщика" весьма похожа на точку зрения инвестора. Дело в том, что его мало интересует, чему и как учился предъявитель диплома об образовании. В первую очередь, его интересует, способен ли этот человек работать, придерживаться принятых социально-этических норм и т.п. Указанный автор не сомневается в плодотворности компетентностного подхода в сфере профессионального образования, но тем не менее указывает, что в рамках общего образования рассматривать образование в качестве ресурса затруднительно[[185]](#footnote-185).

Никита Покровский, рассматривая общественную ситуацию в основном через призму постиндустриального подхода, заостряет внимание на ряде основных (и, по его мнению, необходимых) моментов, отражающих суть динамики образовательных институтов.

Во-первых, возрастающая гибкость как собственно форм знания, так и функций профессорско-преподавательского состава. В условиях рынка неизбежно снижается ценность фундаментального знания. Рынку требуется знание «полезное», которое неизбежно ограниченно, но является сфокусированным на конкретике и нацелено на результат, приносящий немедленную экономическую отдачу[[186]](#footnote-186).

Полезное знание, как правило, выступает не в виде фундаментальной теории, но предстает как искусственный гибрид «практических навыков и технологий». Такие гибридные формы в случае необходимости легко распадаются на элементы, а потом вновь возникают уже в новой конфигурaции. Таким образом, на первый план выходит междисциплинарность, а не фундаментальность. Зачастую на рынке пользуются спросом экзотические формы знания, ориентированные на уникальность, неповторимость, рaскрывающее свои новые потребительские кaчествa на рынке профессий.

Функциональная гибкость есть неотъемлемое свойство постфордистских принципов, непосредственно связанных с постиндустриальным типом общественных отношений. Залог успеха на трудовом рынке видится в способности динамично перенастраиваться на другие программы, влaдении некими бaзовыми умениями, нaконец, обладaнии общим уровнем культуры, не переходящим в сверхобрaзованность[[187]](#footnote-187).

В новых условиях неизбежно будет меняться критерий успешности преподавательского состава. На первый план в современных вузах будут выдвигаться такие преподаватели, которые смогли любыми способами (не обязательно академическими) привлечь многих студентов, получить грантовую поддержку фондов или частных спонсоров, а также непрерывно двигать личный бренд на рынке, что достигается посредством получения престижных премий, авторства шумных публикаций, наконец, связью со средствами массовой информации. Как пишет Н. Покровский: «В рамках университета выживает тот, кто не только может произвести новое знание, но и способен выгодно его реализовать на рынке. В этом смысле предполагается, что каждый преподаватель должен иметь хотя бы минимальные таланты и в области менеджмента. Чисто академическая стратификация по-прежнему имеет значение, но она ни в коей мере не может быть альтернативой тенденции к повышению роли предпринимательских дарований»[[188]](#footnote-188).

Во-вторых, названный ученый подчеркивает неизбежность превращения университета в экономическую корпорацию. Условия тотального рынка попросту не оставляют выбора для чего-то иного, и теперь вузу следует исходить из логики самостоятельного рыночного субъекта, цель которого- получение прибыли. По сути дела образовательная деятельность превращается в бизнес со всей присущей ему логикой. В связи с этим неизбежно трансформируется внутренняя структура высшего учебного заведения. Ее звенья начинают определять такие критерии как конкурентоспособность и доходность.

Результатом становится *тотальное управление качеством учебного процесса*. Подобная стратегия, как считает Н. Покровский, стремится к охвату всех без исключения ячеек структуры вуза, «добиваясь от каждой из них самой высокой эффективности. Факультеты, лаборатории, научные центры и даже отдельные профессора рассматриваются теперь сквозь призму привлечения "доходоприносящих" студентов, "внесения в общую копилку" внешних грантов и дотаций, вклада в бренд университета на рынке образовательных услуг»[[189]](#footnote-189). Отсюда (как это, собственно, присуще предпринимательству) внутренний финансовый контроль и аудит во всех звеньях университетского технологического "производства" становится обычным делом, а главным рычагом управления структурой учебного заведения становится финансирование и построение бюджета.

Наконец, в-третьих, повышение комфортности сферы образования. Собственно, в рамках «общества потребления» вполне закономерно, что образование приобретает смысл услуги. Это обстоятельство предполагает изменить характер учебного процесса в сторону минимизации его дискомфортных сторон, что вполне вписывается в потребительскую идеологию. Так, в ходе обучения могут активно применяться новые методики полуразвлекательного характера, в которых сочетается доступность и легкая усвояемость сложных тем, их привлекательная форма (игровые методы преподавания, мультимедийность и пр.).

Кроме того, принципиально меняются отношения преподаватель-студент. Если преподаватель воспринимается теперь не столько в качестве лица, владеющего трудно доступными истинами, сколько в качестве эксперта, типичного субъекта рыночных отношений, то студенты рассматриваются уже как клиенты корпорации-университета, покупающие его образовательные услуги. Естественно, что корпорация оказывается «как никогда зависимой от своих клиентов - от их запросов, желаний, жизненных целей и даже капризов. "Покупатель всегда прав!" – эта старая истина, пришедшая из мира торговли, явственно заявляет о себе и в корпоративных университетах»[[190]](#footnote-190).

Теперь от работников университета (профессорско-преподавательского состава и управленцев) требуется применять в ходе отношений со студентами-клиентами "мягкие" технологии, исключающие возможности возникновения конфликта. Это необходимо хотя бы ради «сохранения лица», поскольку, по мнению Н. Покровского, любые вдруг возникшие проблемные ситуации будут заведомо разрешаться в пользу студентов. Ведь едва ли не основополагающим принципом рынка является борьба за клиента, стремление удержать его любыми средствами. Поэтому в рамках современного образовательного процесса могут быть предусмотрены различные методики и программы для тех студентов, которые испытывают затруднения с усвоением материала.

Как справедливо полагает упомянутый исследователь Е. Сабуров, рассуждения ученых экспертов о ходе модернизации образования , его перспективах имеют существенный разброс. Сторонникам компетентностного подхода и усиления специализации противостоят традиционалисты, делающие упор на социализацию, универсальное в образовании, на борьбу с индивидуализмом[[191]](#footnote-191). Традиционалистская позиция довольно широко представлена в отечественном обществознании и, как правило, критично настроена в отношении идеи реформы образования по западному образцу. В чем же заключаются основные возражения?

Высказываются серьезные сомнения по поводу необходимости преобразования высшего образования из социального блага, имеющего государственное значение в высококачественную услугу, которая предоставляется на конкурентной основе университетом-корпорацией в качестве рыночного субъекта. Как тонко подмечает С. Титов, в соответствии с логикой данного процесса происходит замена термина «знание» понятием «информации». Если первое приобретается или усваивается, это обычно достаточно длительный процесс, то информация – получается, что «подразумевает одномоментный акт, не обязательно предполагающий продолжения»[[192]](#footnote-192). Кроме того, информация вроде как более демократична поскольку имеет более фрагментарный характер (в отличие от фундаментального знания) и потребителю(в данном случае студенту) предоставляется возможность выбрать самому, какого рода информация ему пригодится в дальнейшем.

Критик образовательной реформы Татьяна Панфилова не без оснований видит здесь следующую проблему. Если дать свободу в выборе информации, то можно ли не сомневаться в том, что человек отдает себе отчет, какая именно информация ему требуется? Ведь в потребительском обществе больше всего ценится комфорт, а, следовательно, есть опасность, что учащиеся будут делать выбор именно по этому критерию[[193]](#footnote-193).

Кроме того, результатом превращения образования в потребительскую услугу является фактическое исключение морально-ценностного аспекта. Как подчеркивает Т. Панфилова, из образовательного процесса исключаются развитие мыслительных способностей учащегося, а также вся область ценностей и смыслов, определяющих направленность образования, его значимость как для самого учащегося, так и для общества[[194]](#footnote-194). Другими словами, воспитание теперь отрывается от обучения, а преподаватель получает новый статус и воспринимается теперь исключительно как поставщик информации. Подобное обстоятельство не может не тревожить названного ученого, которая не без оснований полагает, что процесс обучения, интерпретируемый как передача информации или формирование навыков, «не является образованием в полном смысле слова. Это скорее разновидность дрессировки»[[195]](#footnote-195). Без участия ценностного фактора образования это, по всей видимости, приведет к усвоению «закона джунглей». Всегда необходимые обществу гуманистические ценности не даются от рождения, им никак невозможно обучиться по принципу простой передачи информации. Они могут сложиться у учащегося только в ходе совместной с преподавателем деятельности[[196]](#footnote-196).

Под стрелы критики Т. Панфиловой попадает также компетентностный подход, который, по ее словам, делает акцент «на умения и на технические средства получения знаний», а отнюдь не на развитие творческих способностей личности. По-новому сформулированные ориентиры высшей школы принижают его до уровня среднего специального, который присущ ступени бакалавра. В сходном ключе рассуждает С. Титов, считая бакалавриат аналогом ПТУ и училищ[[197]](#footnote-197). Полноценное же высшее образование Т. Панфилова связывает со ступенью магистра, которая доступна студентам, выходцам из более или менее материально благополучных слоев. При этом фактор успеваемости в рамках бакалавриата не принимается во внимание[[198]](#footnote-198).

С. Титов, Т. Панфилова отмечают, что отечественная реформа высшего образования латентно закрепляет принципы бихевиоризма в обучении, что предполагает только оснащение студента информацией и навыками обращения с нею. Данный подход возможен для начальной школы, но в рамках высшей это ведет к нивелировке высшего образования, низведению его в лучшем случае к уровню среднего (Т. Панфилова). Между тем методики бихевиоризма в полной мере проявляются в рамках подготовки к ЕГЭ, о чем точно пишет С. Титов. «Унифицированная система единых экзаменов сводит весь массив программы общеобразовательной школы к ограниченному набору дискретных высказываний, способных разместиться в объеме не слишком долговременной памяти, чем и объясняется успешность методики “натаскивания”»[[199]](#footnote-199).

Наконец, не менее серьезные сомнения высказываются по поводу высказываемого сторонниками реформы тезиса о тотальном управлении качеством учебного процесса, что ставит университет значительно ближе к экономической корпорации, а не к образовательному учреждению в традиционном смысле этого понятия. Вместе с тем рост управленческого персонала требует значительных средств на его содержание. По мнению Панфиловой, это имеет для преподавательского состава двоякие последствия. С одной стороны, не растет его заработная плата, с другой – сокращается участие преподавателя в организации учебного процесса и в целом его роль в жизни университета. Он оказывается фактически подчиненным чиновнику. «Сегодня преподаватель вуза не принимает участия в решении ни одного принципиального вопроса, будь то организация учебного процесса или его содержание. Дело преподавателя – выполнять предписания чиновников и отчитываться перед ними по всем статьям»[[200]](#footnote-200).

Оппонентами российской образовательной реформы ставится под сомнение идеология целей образования, вытекающая из рыночной логики и выдвигающая на первый план установки на конкурентность и эффективность. Как пишет Темыр Хагуров, конкуренция на рынке выгодна сильным и безжалостна к слабым. Качественные услуги доступны не всем, и сегодня мы видим, как возникают новые формы неравенства – образовательно-экономические, когда невозможность заплатить за качественное образование обрекает большие социальные группы на положение исключенных, социальных аутсайдеров[[201]](#footnote-201).

Таким образом, что касается дискурса по поводу российской образовательной реформы, то точки зрения отечественных исследователей сводятся к группам сторонников и критиков упомянутой реформы. Причем различия содержательных сторон обеих позиций фактически проходят по линии прозападной (либеральной) и почвеннической (консервативной) ориентации.

1) Либеральный подход (Е. Сабуров, Н. Покровский, С. Медведев) выражает в той или иной степени поддержку образовательной реформы, суть которой в целом заключается в приближении отечественной высшей школы к западным образцам. Главный аргумент либеральной позиции – изменившиеся макро-условия: тотальный рынок, общество потребления, глобализация. В связи с этими обстоятельствами предлагается новое понимание качества образования, в основе которого лежит критерий рыночной эффективности. Подобный ракурс суживает знания, сводя его до значения прикладной технологии, находящей свое применение в условиях тотального рынка и обмена.

 Выносятся за скобки некоторые методики, ранее составляющих обязательный элемент традиционной системы образования (воспитательные механизмы), а также происходит упрощение собственно образовательного процесса. С одной стороны, подобное диктуется экономической (рынок) и социокультурной (общество потребления) ситуацией – необходимо бороться за студента-клиента, для которого процесс обучения должен иметь максимально комфортный характер. С другой стороны, в качестве фактора выступает политико-экономическая ситуация, чертой которой выступает доминирование исполнителей над творцами.

2) Противостоящая сторонникам реформы консервативная (почвенническая) позиция (Т. Панфилова, С. Титов, Т. Хагуров, А. Остапенко, Г. Зборовский, Е. Шуклина) в целом выступает за сохранение традиционных образовательных принципов и технологий. Ей присуща тесная увязка когнитивного и воспитательного аспектов по ходу образовательного процесса. Тем самым постулируется значительно более широкое функциональное значение знания. Представители этой точки зрения считают, что российская образовательная реформа функционально суживает образование, обедняет его методическую часть, превращая в форму дрессировки (Т. Панфилова) или натаскивания (С. Титов)

Ученые, придерживающиеся консервативных позиций по поводу образовательной реформы высшей школы, вовсе не отрицают необходимость определенных изменений. Согласно их рассуждениям, проводимая образовательная реформа работает на снижение интеллектуального потенциала российского общества, что в перспективе будет все сильнее отворачивать его от собственных национальных интересов. С точки зрения выбора общего направления для отечественного образования эта группа ученых ближе всего стоит к модели, обозначенной В. Федотовой как постмодернизация – развитие на основе собственной идентичности и традиции.

Как бы то ни было, сторонники обеих позиций отмечают снижение уровня реального образования. «Одна из основных проблем, обсуждаемых сегодня повсеместно, – кризис образования и пути выхода из него. С позиций социологии образования о его кризисе свидетельствует всеобщая неудовлетворенность его качеством»[[202]](#footnote-202). Действительно, система образования советской эпохи имела по всеобщему признанию мировой уровень, что явно утеряно нынешней ситуацией.

Положения Болонской декларации в той или иной степени отражают логику происходящих социальных изменений и не только в России, но и вообще в развитых странах мира, что отражено в трудах современных зарубежных обществоведов (К. Крауч, Н. Хомски, Д. Харви, К. Лэш и др.). Но возникает вопрос – насколько образовательные институты вписываемы в логику рынка и не теряют ли они при этом свою функциональную эффективность? С момента опубликования статьи Н. Покровского прошло без малого 9 лет, и за это время обнаружились определенные результаты упомянутых сдвигов в системе высшего образования.

Осенью 2011- весной 2012 года учеными Института социологии РАН было проведено исследование всероссийского масштаба, которое выявляло оценки экспертов (учителей и преподавателей) происходящей образовательной реформы. Им задавался ряд вопросов, в том числе касающихся изменений в системе высшей школы.

Влияние перехода на двухступенчатую систему высшего образования на его качество (в %)[[203]](#footnote-203) (здесь и далее: СПО - респонденты со средним профессиональным образованием, ВО—с высшим образованием, КН – кандидаты наук, ДН- доктора наук)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Варианты ответов | Всего | СПО |  ВО |  КН |  ДН |
| Резко улучшилось | 1,1 |  0 |  1,1 | 1,9 | 0 |
| Незначительно улучшилось | 11,3 | 15,5 | 12,1 | 8,7 | 16,3 |
| Осталось без изменений | 23,9 | 27,6 | 24,1 | 18,4 | 18,9 |
| Незначительно ухудшилось | 14,6 | 6,9 | 15,5 | 16,4 | 13,9 |
| Резко ухудшилось | 17,3 | 5,2 | 14,0 | 33,8 | 27,6 |
| Затрудняюсь ответить | 29,0 | 44,8 | 32,0 | 14,1 | 19,3 |
| Другое | 2,8 | 0 | 1,1 | 6,7 | 4,0 |

По поводу перехода на двухступенчатую систему высшего образования оценки качества последнего представлены в таблице 6. Концентрируя внимание на превалировании критиков двухуровневой модели над ее сторонниками без малого почти в три раза (32% против 12%) Т. Хагуров, А. Остапенко делают вывод, что минусы пока перевешивают плюсы. В качестве первых ими называется недоподготовка бакалавров и ограниченность мест в магистратуре. Кроме того, согласно требованиям ФГОСа с магистрантами работают представители профессорско-преподавательской корпорации высшей квалификации, то есть профессора, доктора наук. В результате перераспределения кадров лучших профессоров слышат единицы магистрантов, а масса бакалаврантов остается вне их внимания. Что касается преимуществ данной системы – акценте на практической подготовке и трудоустройстве, то нынешний деформированный рынок труда, пока «сводит на нет все заклинания о возможности благополучного трудоустройства»[[204]](#footnote-204).

Влияние на качество образования внедрения компетентностного подхода (в %)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Варианты ответов | Всего | СПО |  ВО |  КН |  ДН |
| Резко улучшилось | 1,1 | 0 | 1,5 | 1,0 | 0 |
| Незначительно улучшилось | 19,1 | 21,8 | 19,8 | 9,0 | 4,5 |
| Осталось без изменений | 26,7 | 28,9 | 25,0 | 31,7 | 59,0 |
| Незначительно ухудшилось | 13,6 | 6,9 | 15,7 | 11,1 | 9,5 |
| Резко ухудшилось | 18,5 | 8,5 | 19,1 | 27,1 | 13,6 |
| Затрудняюсь ответить | 16,7 | 33,9 | 17,0 | 8,1 | 4,4 |
| Другое | 4,3 | 0 | 1,9 | 12,0 | 9,0 |

Что касается внедрения компетентностного подхода вместо знаниевого, то здесь оценки экспертного сообщества оказались более нейтральными, как можно судить из данных Таблицы 7. Однако число тех, кто считает компетентностный подход повлиявшим скорее отрицательно на качество образования, все же значительно превышает количество оценивших его положительно (32% против 20%). По мнению Т. Хагурова и А. Остапенко, отчасти это объяснимо общим негативизмом в отношении проводимых реформ образования. Действительно, профессором Московского университета международных отношений Т. Панфиловой ставится под сомнение популярное сегодня в бюрократических вузовских кругах понятие «базовые компетенции». Она подчеркивает, что главный упор здесь делается «нa умения и на технические средства получения знаний», но не нa рaзвитие личности и ее творческих возможностей. Такие ориентиры фактически сводят высшее обрaзование к уровню среднего специального, что в целом и присуще ступени бaкалавра, тогда как ступень магистра, более приближенная к полноценному высшему образованию, оказывается доступной только материально обеспеченным студентaм, неважно как они перед этим успевали в рамках бакалавриата[[205]](#footnote-205).

Прогноз влияния новых ФГОСов на качество образования (в %)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Варианты ответов | Всего | СПО |  ВО |  КН |  ДН |
| Резко улучшится | 2,1 | 0 | 2,5 | 1,9 | 4,5 |
| Незначительно улучшится | 14,7 | 21,7 | 16,7 | 4,9 | 13,6 |
| Останется без изменений | 25,2 | 25,1 | 21,1 | 31,1 | 36,0 |
| Незначительно ухудшится | 8,7 | 1,7 | 10,5 | 9,7 | 1,4 |
| Резко ухудшится | 17,2 | 5,2 | 16,9 | 25,2 | 27,0 |
| Затрудняюсь ответить | 27,2 | 43,2 | 29,2 | 15,5 | 4,5 |
| Другое | 4,9 | 3,1 | 3,1 | 11,7 | 13,0 |

Наконец, введение в действие новых образовательных стандартов (этот процесс стартовал раньше в высшей школе) дает пока что в целом сдержанно нейтральный прогноз по поводу ожидаемых результатов, хотя негативные оценки все же заметно доминируют над оптимистичными (26% против 17%). Как отмечают авторы данного исследования, общение в преподавательской среде показывает сложное отношение не столько к содержанию собственно ФГОСов, сколько к процедуре их внедрения и контроля за их реализацией, а точнее за оформлением рабочих программ и прочей документации. «Так в разы увеличился объем документации, которую вынужден оформлять преподаватель. А количество проверяющих соответствие внедрения новых стандартов увеличилось на порядок (т.е. в 10 раз!)»[[206]](#footnote-206).

Надо отметить, что преподавательское сообщество вполне осознает необходимость преобразований в системе отечественного высшего образования. В 1990-е годы на волне дикого рынка в стране открылось множество разного рода вузов – филиалов, представительств и т.п., подчиненных чисто коммерческим задачам. В содержании их работы явно не просматривалось качественное оказание образовательных услуг, о чем писали многие публицисты[[207]](#footnote-207). Шаги по закрытию большинства из них совершенно напрашивались, и подобная задача вроде бы была обозначена новым министром образования и науки РФ Дмитрием Ливановым, вступившем в должность с мая 2012г. Однако предпринятые меры вызвали очередную волну недоумения у преподавателей и ученых.

Едва ли не первым решением нового Министерства явилось повышение минимальной стоимости обучения студентов-договорников в государственных вузах до 60 тысяч рублей в год. Интересно, что подобное требование обошло негосударственные вузы, а, следовательно, многие абитуриенты, не попавшие на бюджетную форму обучения в государственные вузы, поступили сюда учиться, поскольку тут дешевле. «Полумертвые частные вузы, которые тихо заканчивали свое существование, внезапно «ожили». К ним пришли какие-никакие, а абитуриенты, которые принесли какие-никакие, а деньги. Такая вот забота о не пользовавшихся спросом негосударственных вузах»[[208]](#footnote-208).

Следующей мерой (лето 2012 г.) стало требование сокращения сети филиалов государственных вузов вдвое. Как считают Т. Хагуров, А. Остапенко, применительно к южному субъекту федерации подобная мера приведет к «оживлению» худших филиалов негосударственных вузов. На тот момент в Краснодарском крае существовало 110 филиалов государственных и негосударственных вузов и в число лучших 30 входили все филиалы кубанского государственного университета, половина из которых подлежит ликвидации, согласно требованию Министерства науки и образования. Соответственно, в тех местах, где будут закрыты хорошие филиалы, будут пополняться студенческий состав более посредственных филиалов.

Наконец, третьей (и совсем уже шокирующей) мерой стало опубликование в ноябре 2012г. списка «неэффективных» вузов. Опять же применительно к Краснодарскому краю туда попали старейшие и основные профильные учебные заведения города – аграрный университет, технический университет, университет культуры, где имелась фундаментальная база и крепкий профессорско-преподавательский состав. Правда со временем все три упомянутых краснодарских вуза были выключены из списка неэффективных, однако это не может не оставить негативное пятно, как справедливо полагают Т. Хагуров, А. Остапенко. Они пишут: «какой-нибудь абитуриент образца 2013 года обязательно об этом пятне вспомнит и… пойдет в никому неизвестный, но незапятнанный родным министерством частный вуз. Такая вот забота о не лучших проявлениях высшего образования»[[209]](#footnote-209).

Эти же исследователи спустя год провели повторное исследование на туже тематику, в ходе которого наряду с некоторыми «старыми» вопросами был сформулирован ряд новых дополнительных вопросов более конкретизированного плана, которые касались динамики образования за самое последнее время. Так, было выяснено мнение респондентов по поводу изменения качества образования на уровне региона и образовательного учреждения, выступающего местом работы опрашиваемых.

 Качество образование за последний год в регионе, %

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Варианты ответов | Всего | СПО |  ВО |  КН |  ДН |
| Значительно улучшилось |  4 |  0 |  3 |  6 |  2 |
| Незначительно улучшилось  |  13 |  13 |  15 |  9 |  11  |
| Осталось без изменений |  30 |  15 |  29 |  33 |  33 |
| Незначительно ухудшилось |  23 |  15 |  23 |  20 |  31 |
| Значительно ухудшилось |  15 |  27 |  13 |  21 |  19 |
| Затрудняюсь ответить |  13 |  29 |  15 |  9 |  2 |
| Другое |  2 |  1 |  2 |  2 |  2 |

Что касается мнений о состоянии образования в регионе, то из данных таблицы № 9 видно, что в целом превалирует ответ «осталось без изменений», однако склоняющихся к отрицательной оценке динамики образования заметно выше тех, кто предпочел высказать противоположное мнение. В рамках свободных ответов (которых было дано довольно много) доминирует скептическая точка зрения. Ухудшение качества образования связывается с такими знаковыми процессами сегодняшних дней как формализм, бюрократизация, отрицательное влияние тестовых методик оценки знаний, отрицательной возрастной динамикой педагогических коллективов и т.п.

Как констатируют Хагуров Т.А., Остапенко А.А. в целом различия между регионами в ответах оказались минимальными. По их мнению, «всё региональное разнообразие России в вопросах образования нивелируется макро-факторами, важнейшим из которых, безусловно, выступает политика Министерства образования, наряду с влиянием рыночной культуры на образовательные и педагогические практики»[[210]](#footnote-210).

По поводу состояния образования в конкретном учебном заведении, выступающем местом работы респондента, были получены более оптимистичные ответы. Названные авторы исследования не без основания связывают это с действием фактора субъективизма, который неизбежно должен был повлиять на точку зрения опрашиваемого.

Из данных таблицы № 10 нас интересуют, прежде всего, данные, касающиеся высших учебных заведений. Здесь можно отметить опять же количественное доминирование ответа «осталось без изменений» (около трети опрошенных, работающих в государственных и частных вузах). Однако число отметивших положительные изменения в частных вузах преобладает над количеством высказавших противоположную позицию (25% против 22%), тогда как в государственных учреждениях наблюдается противоположная ситуация (26% против 34%).

Качество образование за последний год в образовательном учреждении, %

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Варианты ответов | Всего | Госуд. школа | Част. школа | Гос. вуз | Част. вуз |
| Значительно улучшилось | 8 | 6 | 22 | 6 | 14 |
| Незначительно улучшилось  | 21 | 21 | 34 | 20 | 11 |
| Осталось без изменений | 38 | 43 | 34 | 34 | 33 |
| Незначительно ухудшилось | 18 | 16 | 25 | 25 | 19 |
| Значительно ухудшилось | 6 | 6 | 9 | 9 | 3 |
| Затрудняюсь ответить | 7 | 7 | 4 | 4 | 20 |
| Другое | 2 | 1 | 2 | 2 | - |

Как полагают авторы исследования, это можно объяснить с точки зрения сочетания объективных и субъективных факторов. С одной стороны, сегодня имеют место жесткие рамки конкуренции и выживания для негосударственных школ и вузов, заметно более строгие, нежели в период их «расцвета» в 1990-х – первой половине 2000-х годов. В то же время в частных образовательных учреждениях, особенно в школах, заметно выше уровень контроля начальства над лояльностью сотрудников и укреплением корпоративного духа[[211]](#footnote-211). По нашему мнению, это предположение вполне справедливо. В целом это продемонстрировали результаты проведенного интервью по поводу сравнительной характеристики государственных и частных вузов, о чем речь будет идти в следующем разделе.

Объем «бумажной» работы за последний год

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Варианты ответов | Всего | Госуд. школа | Част. школа | Гос. вуз | Част. вуз |
| Значительно увеличился  | 72 | 72 | 66 | 78 | 55 |
| Незначительно увеличился  | 15 | 16 | 20 | 9 | 22 |
| Остался без изменений | 7 | 7 | 7 | 6 | 14 |
| Незначительно уменьшился | 2 | 5 | 5 | 4 | - |
| Значительно уменьшился  | 1 | - | - | 1 | - |
| Затрудняюсь ответить | 2 | 2 | 2 | 2 | 6 |
| Другое | 1 | - | - | - | 3 |

Видимо под впечатлением наплыва формальных процедур, связанных с отчетностью, был задан вопрос по поводу изменения объема «бумажной» работы за последний год (см. Таблица №11) Здесь профессиональное сообщество высказалось почти что единогласно – абсолютное большинство констатирует намного увеличившуюся бумажную отчетность, что мало помогает учебно-воспитательному процессу. Это отбирает львиную часть времени у педагогов, которое они могли потратить как на самообразование, так и на работу с учащимися.

Весьма интересно мнение профессионального сообщества педагогов о прогнозах развития ситуации в отечественном образовании. Как справедливо отметить Хагуров Т.А., Остапенко А.А, как правило, сами по себе ожидания сильно влияют на настоящее.

Качество образования через 5 лет (в %)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Варианты ответов | Всего | СПО |  ВО |  КН |  ДН |
| Значительно улучшится | 8 | 0 | 7 | 11 | 9 |
| Незначительно улучшится | 15 | 29 | 16 | 13 | 11 |
| Останется без изменений | 18 | 43 | 17 | 15 | 28 |
| Незначительно ухудшится | 12 | - | 10 | 16 | 15 |
| Значительно ухудшится | 17 | 12 | 15 | 19 | 20 |
| Затрудняюсь ответить | 27 | 16 | 32 | 23 | 13 |
| Другое | 3 | - | 3 | 3 | 4 |

 Как видно из данных таблицы №12чем выше уровень образования респондентов, тем более категоричное мнение они высказывают (мало затрудняющихся с ответом), а также становятся более пессимистичны в прогнозах. Кроме того, в свободных ответах доминирует также пессимистическая точка зрения, которая связывается не только с многократно увеличивающейся бумажной волокитой, но и с ухудшением качества подготовки педагогов-выпускников[[212]](#footnote-212).

Наконец общий вопрос о характеристике периода, который переживает отечественное образование в настоящее время, выявлял как бы общую оценку профессионального сообщества российских педагогов. Как видно из данных таблицы №13 большинство опрошенных характеризуют ситуацию в образовании как кризисную, что однозначно свидетельствует о неблагополучии и тупиковости выбранного пути модернизации.

Период в развитии образования (%)

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Варианты ответов | Всего | 2012 | СПО | ВО | КН | ДН |
|  Расцвет  | 0,9 | 0,8 |  - |  1 |  - |  2 |
| Подъем | 5,3 | 6,4 |  14 |  6 |  5 |  2 |
| Застой | 6,0 | 3,6 |  14 |  5 |  7 |  7 |
| Упадок | 15,3 | 25,6 |  29 |  15 |  13 |  24 |
| Кризис | 53,5 | 53,6 |  43 |  54 |  54  |  48 |
| Выход из кризиса | 8,6 |  - |  - |  9 |  9 |  6 |
| Затрудняюсь ответить | 5,1 | 4,8 |  - |  7 |  1 |  2 |
| Другое | 5,3 | 5,2 |  - |  3 |  11 |  9 |

«Можно видеть, - пишут авторы исследования, - что чем выше уровень образования отвечающих, тем скептичнее ими воспринимается ситуация в образовании. Характерно, что общее восприятие ситуации в образовании почти не изменилось по сравнению с ответами 2012 года. Единственное статистически значимое отличие – это почти 9%, считающих, что сегодня образование из кризиса выходит. В то же время, в прошлом исследовании этот вариант ответа респондентам не предлагался, поэтому трудно судить, является ли это осторожный оптимизм части педагогов явлением давним или сиюминутным»[[213]](#footnote-213).

Итак, какие же выводы напрашиваются по поводу тенденций в отечественной сфере высшего образования?

1)Демократизация образования, выступающая идеологическим обоснованием реформ, имеет в некотором роде противоречивый смысл. Исходя из того обстоятельства, что образовательный процесс (особенно в высшей школе) весьма сложное явление, можно отметить сдвиги в сторону демократизации как раз там, где ее расширение не представляется столь уж необходимым. Речь идет как о повышении доступности и комфортности учебного процесса, смягчении его контролирующих аспектов, так и о возрастании значении фигуры студента как потребителя-клиента в контексте снижение значимости фигуры преподавателя (Н. Покровский).

А вот что касается преподавательского сообщества, которое представляет собой в основном творческих личностей, и где либеральные методы управления представляются вполне уместными; то здесь констатируются противоположные демократизации тенденции. Об этом свидетельствует тезис Н. Покровского о тотальном управлении качеством учебного процесса, на что направлен «некий управленческий аппарат, находящийся внутри университета, но обеспечивающий его функционирование в качестве экономической корпорации, а вовсе не образовательного учреждения в традиционном смысле».

Как считает Т. Панфилова, образовательная реформа обеспечивает преимущественное положение чиновнику по сравнению с другими участниками образовательного процесса. В результате «ежегодно появляется множество все новых форм отчетности, роль которых в собственно учебном процессе сводится к трате времени, вполне по количеству сопоставимого «с учебной нагрузкой или с написанием небольшого научного труда»[[214]](#footnote-214).

2) Сама реформа образования пока имеет больше противников, нежели сторонников, о чем свидетельствуют выводы экспертов и данные эмпирических исследований. Как пишет С. Титов, подавляющее большинство участников дискуссии по поводу образовательной реформы «высказывают суждения негативные, иногда доходящие до чрезвычайно экспрессивных. Оппонирующую сторону представляют в своем большинстве лица, близкие к сфере управления образовательным процессом»[[215]](#footnote-215). В то же время, авторы вышеприведенного исследования - Т. А. Хагуров и А. А. Остапенко, комментируя обилие негативных оценок по поводу проводимой реформы, не без основания предполагают, что это может быть вызвано командным стилем внедрения новых положений и отсутствием внимания к мнению профессионального сообщества.

Можно согласиться с профессором Т. Панфиловой, которая считает, что образовательная реформа проводится исключительно с позиции политической воли, при фактическом игнорировании точек зрения, идущих в разрез с намерениями реформаторов. Присоединение отечественного высшего образования к той же Болонской системе «было осуществлено не только без согласия, но и без ведома подавляющего большинства преподавателей вузов. Их просто поставили перед свершившимся фактом»[[216]](#footnote-216).

3) В то же время нельзя не признать определенную логику в действиях реформаторов. Негативизм в отношении образовательной реформы может быть объяснен инерцией советской системы образования, которая работала на совершенно иные задачи, стоящие тогда перед обществом и страной. Во многом прав С. Титов который, при всем своем критичном настрое к преобразованиям в образовательной среде, пишет следующее: «реформа не представляет собой ни воплощения невежества чиновников, ни их злого и корыстного умысла (хотя и то, и другое присутствует, но в качестве побочного следствия), а узаконивает реально существующее положение вещей, то есть сложившуюся культурно-историческую ситуацию»[[217]](#footnote-217).

В самом деле, двухуровневая система, обеспечивающая количественное преобладание недоподготовленных специалистов – бакалавров, компентентностный подход, базирующийся на бихевиористских принципах, которые предусматривают не формирование знаний, но выработку навыков обращения с информацией, все это подчинено вполне определенной задаче. Речь идет о подготовке работника «в достаточной степени подготовленного к выполнению работы, требуемой в настоящий момент нанимателю» (С.Титов). Естественно, что в нынешней российской ситуации преобладания сырьевых отраслей над обрабатывающими больше нужны работники именно такого типа. Высококвалифицированные специалисты пока что не нужны в тех количественных масштабах, как это было в советскую эпоху. И это обстоятельство, как можно видеть, оказывает существенное воздействие на динамику отечественной образовательной сферы.

 **2.4.Динамика государственных и коммерческих вузов в контексте**

**модернизации российского образования: сравнительный анализ**

Более конкретизированное представление о специфики развития ситуации в нынешних коммерческих и государственных высших учебных заведениях дали результаты опроса методом интервью преподавателей, имеющих опыт работы, как в государственных, так и в коммерческих вузах. Респонденты имели возможность сопоставить динамику обоих разновидностей высших учебных учреждений с точки зрения непосредственного внутреннего наблюдателя. Вместе с тем работа, зачастую одновременная, в государственных и коммерческих вузах (а не в каком-то одном учреждении) дает основание считать, что интервьюируемые рассуждали объективно, отстраняясь от эмоциональных предпочтений. Хотя, разумеется, полностью фактор субъективизма исключить невозможно, что время от времени проявлялось в ответах конкретных респондентов. Было проинтервьюировано 22 человека, имеющих педагогический стаж не менее 10 лет работы в государственных и коммерческих вузах города Краснодара. При этом 17 респондентов на данный момент совмещали работу в обоих видах учреждений, 2 респондента являлись штатными преподавателями коммерческих высших учебных заведений, но имели опыт работы в государственном вузе, 3 респондента на момент опроса имели работу только в государственных учреждениях, но раньше работали и в коммерческих вузах. Все опрошенные респонденты являются обладателями ученых степеней: 16 – кандидаты наук, 6 – доктора наук.

В содержательном плане интервью строилось вокруг следующих тем, которые предлагались в ракурсе сравнения коммерческих и государственных вузов: как повлиял на уровень подготовки студентов единый государственный экзамен (ЕГЭ); в какую сторону меняется качество образовательных услуг; специфика теневых процессов; есть ли необходимость в коммерческом высшем образовании; наконец, оценка эффективности модернизационных преобразований в коммерческих и государственных вузах.

 К введению ЕГЭ опрошенные в целом продемонстрировали негативное отношение, что вполне согласуется с мнением преподавательского сообщества, о котором писалось в предыдущем параграфе. Респонденты практически единодушно утверждают, что в результате введения единого государственного экзамена уровень подготовки студентов значительно снизился. Правовед Юрий (42 года, педагогический стаж работы 16 лет), характеризуя качество знаний нынешних учащихся, заявляет: «*Большинство из них не умеют думать и наотрез отказываются читать (законы, учебники, научную и художественную литературу)*». Другой респондент, преподаватель общественных дисциплин Максим (44 года, стаж работы 14 лет) рассуждает: «*Вроде бы ЕГЭ преследует благие цели, где-то нивелируя фактор финансовых возможностей поступления в Вузы. Но, сейчас спустя несколько лет не могу отметить никаких положительных результатов. Знаний у студентов точно не прибавляется, а скорее уменьшается*». Весьма расхожим мнением у педагогов является тезис, подтверждающий точку зрения С. Титова о механическом натаскивании (см. параграф 1.3.)[[218]](#footnote-218). «*Как форма контроля знаний ЕГЭ делает акцент на поверхностное механическое запоминание разнообразных фактов, что негативно отражается способности самостоятельного творческого мышления студента*».

 Кроме того, по всей видимости, институт ЕГЭ не работает в полной мере, как на то рассчитывали вводившие его законодатели. Респонденты отмечают его определенное выхолащивание. Так, математик Вадим (34 года, стаж работы 10 лет) сетует: «*С ЕГЭ связано много махинаций и списываний. Зачастую студенты не подтверждают заявленный уровень ЕГЭ. Я помню студент из Адыгеи набрал по математике 91 бал, так он таблицу умножения знает не всю!»*

Тем не менее, утверждение, что результаты ЕГЭ вообще не демонстрируют уровень знаний абитуриентов (студентов), уместно воспринимать несколько скептически. Это косвенным образом продемонстрировали рассуждения интервьюируемых, когда их просили сравнить уровень подготовки студентов коммерческих и государственных вузов. Так, многие респонденты отмечают, что в государственных вузах на престижных специальностях, где высокий конкурс на бюджетные места, и куда поступают абитуриенты с высоким баллом ЕГЭ уровень студентов заметно выше, тогда как в частные вузы в основном поступают студенты с низким уровнем ЕГЭ. В

Но в то же время подобная ситуация характерна не для всех случаев. Преподаватель социально-политических дисциплин Виталий (37 лет, стаж работы 12 лет) отмечает: «*В государственных вузах много специальностей где практически нет конкурса, и уровень студентов не сильно отличается от студентов частных вузов. Тем более за годы обучения в самом вузе уровень студентов, как правило, выравнивается. В конечном итоге большой разницы в подготовке студентов нет*». По поводу определенного выравнивания уровня подготовки студентов в ходе учебного процесса опрошенные нами респонденты говорят неоднократно. Удручает, что по-видимому упомянутое «выравнивание» идет больше в нисходящую, нежели в восходящую сторону. Во всяком случае, именно так подобный процесс характеризовался в ходе наших интервью. Преподаватель экономических дисциплин Елена (34 года, стаж работы 11 лет): «*Часто приходит первый курс – не нарадуешься. Много умных, способных думать, размышлять. А потом к третьему курсу – куда все деваются? Те, кто внушал большие надежды (не все, конечно, но очень многие) откровенно «сдуваются». Если раньше человек активно работал, стремился к знаниям, то теперь – учиться чисто ради того чтобы учиться, как плывет по течению. Не активности, ни старания, что раньше были. Возможно, наша бюрократическая система, формальный подход отбивают охоту у некоторых детей учиться, стараться*».

Наконец, отмечаемое в рассуждениях некоторое интеллектуальное превосходство студентов государственных вузов над коммерческими не является повсеместной тенденцией. Так, уже упомянутый респондент – правовед Юрий говорит: «*Я работал в коммерческом вузе, в котором уровень студентов был таков, что ему должны были завидовать все государственные Вузы Краснодара (ИНЭП). А есть коммерческие Вузы, где у меня складывалось впечатление, что туда пошли учиться (числиться) те, кто не поступил в государственные и иные коммерческие Вузы*». Таким образом следует предположить, что коммерческие вузы могут быть весьма дифференцированы в плане отбора студентов, а также уровня преподавания.

Последний фактор является весьма существенным обстоятельством, напрямую касающимся уровня подготовки студентов. По этому поводу респондентам также предлагалось порассуждать. Ведь модернизация образования закономерно преследует цель повышения, но уж никак не понижения качества образовательных услуг. Ответы респондентов (впрочем, это и предполагалось) явственно обозначили, что и в данной составляющей высшего образования проблем становится все больше. Отмечается, что качество образования меняется в худшую сторону. При этом главным фактором здесь почти дружно называется государственная политика в сфере образования (что прекрасно согласуется с данными опроса Т. Хагурова, А. Остапенко, приведенными ранее). В качестве негативных обстоятельств называется упрощение процесса, введение двухуровневой системы образования, тестирование студентов, бюрократизация, перегруженность преподавателей ненужной работой (УМК, дежурства и т.д.), наконец, низкая зарплата преподавателей.

Преподаватель экономико-математических дисциплин Александр (35 лет, стаж работы 10 лет) отмечает: «*Переход на стандарты нового поколения произошел только формально. Содержательно образовательный процесс, как мне кажется, не поменялся. Постоянно растущие и меняющиеся требования предъявляемые вузам Минобром препятствуют качественному развитию образовательных наук. Складывается ощущение, что Минобрнауки не заинтересован в повышении качества образования. Выдвигая все новые и новые требования, Минобрнауки хочет уничтожить большинство вузов, в первую очередь это касается частных вузов*».

В качестве другой причины снижения качества образования называется превращение вузов в субъекты рынка. «*И в государственных и коммерческих вузах* – говорит преподаватель юридических дисциплин Николай (50 лет, стаж работы 24 года), – *главным стало количество студентов, принятых за деньги, а не качество образования. Образование превратилось в бизнес*». В принципе подобный фактор обозначил себя еще с начала 90-х гг., когда российское общество переживало переход на рыночные рельсы. Однако, судя по тому, что высшие учебные заведения отличаются уровнем подготовки студентов и преподавания, следует предположить, что возможности для проведения гибкой политики, сочетающей чисто коммерческие и качественные принципы, все же имеются. Главное – это намерения руководства. Но в нынешней ситуации похоже, что возможности для маневра возглавляющих конкретные учебные заведения лиц ограничиваются жесткой политикой федеральных структур образования. Последние выдвигают ряд требований, имеющих мало отношения к содержательной стороне учебного процесса, но которые из года в год становятся все жестче и руководство вузов вынуждено к ним подстраиваться в обязательном порядке. При этом руководству коммерческих вузов, которое сейчас чувствует себя под большим прессом, ввиду угрозы закрытия (вполне реальной), приходится выполнять все нововведения федеральных бюрократических структур от образования точно и вовремя.

В то же время, качество образовательных услуг и уровень студентов – процессы тесно взаимосвязанные, хотя некоторые тенденции происходят самостоятельно. Историк Сергей (41 год, стаж работы 10 лет) рассуждает таким образом: «*Снижение уровня знаний студентов и снижение качества преподавания процессы диалектически переплетенные между собой. С одной стороны поступает много студентов, которым в советское время в вузах было бы делать нечего. Соответственно, преподаватели, чтобы хоть чему-то научить, вынуждены подстраиваться под «среднего» студента, зачастую объясняя ему такие вещи, которыми он должен был овладеть еще в школе. В некоторой степени это примитивизирует мышление самого преподавателя. С другой стороны сам профессорско-преподавательский состав качественно не растет. С начала 2000-х годов сюда все больше приходит случайных людей, которые купили свои ученые степени и вообще по своей природе не преподаватели. Как правило, они и не настроены на то, чтобы дать знания, а во время сессий превращают сдачу зачетов, экзаменов в куплю-продажу*».

Процессы теневизации, буквально захлестнувшие высшие образовательные учреждения, также были предметом рассуждения по ходу интервью. Интересно, что респонденты отмечают неоднородность теневых моментов в учреждениях высшего образования, как коммерческого, так и государственного характера. В то же время встречались разные, порою противоположные рассуждения о характере неформальных тенденций.

Так, преподаватель психологических дисциплин Светлана (34 года, стаж 11 лет) заявляет: «*Теневые процессы очень схожи. Разница лишь в том, что в гос. вузах чуть выше ставки и строже наказание. Периодически случаются показательные задержания и т.п. В частных вузах шире практика «мертвых душ». А в остальном все очень похоже*». Другой респондент, обществовед Максим (44 года, стаж работы 14 лет) высказывает иное мнение. «*В нынешних коммерческих вузах более нетерпимо относятся к коррупционной составляющей на экзаменационных сессиях, поскольку руководство тем самым стремится поддержать престиж заведения. Но тут бывает другая тенденция, которая тоже мешает нормальному учебному процессу. Одно время я возглавлял кафедру в одном коммерческом вузе. Там обучалось множество родственников и детей хороших знакомых работающих там сотрудников (от ректора, до завхоза и даже лаборанта). И по сути дела всем им проставлялись сессии в рамках «личных просьб». Некоторые студенты были даже «отличниками» по этой причине, хотя в другом вузе влачили бы существование «тихих троечников» от силы*».

Похоже, что теневизация остается «ахилессовой пятой» как государственных, так и коммерческих высших образовательных учреждений, хотя могут разнообразиться с точки зрения формы. Следует предположить, что в конкретном вузе доминируют те или иные формы теневых процессов, которые принципиально не отличаются с точки зрения результата, а именно выхолащивания самой сути учебного процесса.

Усовершенствование системы высшего образования предполагает в том числе и повышение эффективности системы «на выходе». Ряд публикаций отечественных экспертов свидетельствуют о существовании здесь многих проблем[[219]](#footnote-219). К сожалению, ответы преподавателей государственных и коммерческих вузов не располагают к особо оптимистичным выводам. Респонденты отмечают активность специальных подразделений вузов «на входе» - профориентационная работа по привлечению абитуриентов. В то же время, несмотря на рекламные обещания вузов о помощи в последующем трудоустройстве, никакой существенной помощи здесь респонденты не отмечают. Что касается вопроса о том, чьи выпускники больше ценятся работодателями – государственных или коммерческих высших учебных учреждений, то здесь большинство отмечает приоритет государственных вузов. Некоторые коммерческие вузы Краснодара откровенно непопулярны у работодателей, о чем они прямо пишут в предложениях о работе (институт Росинского). Правда, встречались и такие рассуждения: «*Как правило, работодатели сейчас не смотрят в диплом. Все зависит от самого выпускника и его возможностей. Мне кажется, государственные и коммерческие вузы на сегодняшний день совсем не помогают в трудоустройстве выпускников*» (преподаватель математических дисциплин Вадим, 34 года, стаж работы 10 лет).

Наконец, в свете скептического в целом отношения общественного мнения, государственных структур и многих работодателей к коммерческому высшему образованию интервьюируемым предлагалось порассуждать о целесообразности существования коммерческих частных вузов вообще. Здесь опрашиваемые преподаватели в целом высказываются в поддержку существования коммерческих высших учебных заведений наряду с государственными. При этом приводятся довольно-таки весомые аргументы.

Преподаватель юридических дисциплин Юрий (42 года, педагогический стаж работы 16 лет): «*Коммерческие ВУЗЫ нужны, так как их наличие создает конкуренцию с государственными вузами (по цене обучения, по качеству образования). Кроме того в некоторых коммерческих Вузах можно получить специальность которой нет в государственных Вузах в данном регионе (например, факультет дизайна в ИНЭП)*».

Встречались рассуждения, акцентирующие внимание на большей гибкости коммерческих вузов – небольшие коммерческие вузы быстрее подстраиваются к меняющимся условиям жизни, в отличие от крупных малоповоротливых государственных «махин». Заведующий кафедрой гуманитарных дисциплин одного из городских коммерческих вузов Алексей (37 лет, стаж работы 12 лет) указывает на следующие обстоятельства: «*не каждый абитуриент может пройти по конкурсу на бюджетные места, либо позволить себе учиться на коммерческой форме в государственном вузе. Стоимость обучения на коммерции в гос. вузе значительно выше. Не каждый человек может себе это позволить, но человек имеет право на образование. Плюсом не больших частных вузов также может быть особая внутренняя атмосфера, камерность и индивидуальный подход к обучающимся*». Правда, встречались мнения (их меньшинство) о допустимости отмены коммерческого образования, аргументируя это тем, что данная система обучения в российских условиях делает акцент на прибыли в первую очередь, а не на подготовке профессиональных кадров.

 Подытоживал интервью вопрос, предлагающий порассуждать о ходе модернизации государственных и коммерческих высших учебных заведений и ее перспективах. Здесь опрошенные преподаватели настроены крайне скептично. Наиболее мягкая оценка – «модернизация проходит не очень эффективно». Неоднократно встречались рассуждения типа «модернизация образования вообще не осуществляется. Ни в частном, ни в государственном секторе». Содержательно суть модернизации респонденты связывают отнюдь не с декларируемыми положениями – демократизация учебного процесса, его доступность, легкость, но с расширением формальных бюрократических процедур. Преподаватель экономических дисциплин Елена (34 года, стаж работы 11 лет) отмечает: «*На практике вся модернизация сводится к усложнению отчетности и увеличению «бумаготворчества». Модернизируется работа с документами, а не само образование*».

Что касается специфики коммерческих и государственных вузах, то здесь отмечается достаточно типичные различия, определяющие преимущества и недостатки в рамках процессов модернизации. «*Частные вузы, как правило, это не большие вузы*, - рассуждает преподаватель социально-экономических дисциплин Сергей (34 года, стаж работы 11 лет) *По этой причине некоторым из них проще модернизировать материально-техническую составляющую (закупить мультимедийное оборудования, оснастить компьютерные классы, программное обеспечение и т.д.). Однако в частных вузах острее стоит проблема кадров профессорско-преподавательского состава (нехватка штатных сотрудников, высокая текучка, нехватка остепененных преподавателей и т.п.), что не позволяет качественно модернизировать образование. Таким образом, мне кажется, что проблема эффективности модернизации образования одинаково сложно стоит как перед частными, так и государственными вузами*».

Некоторые респонденты при оценке модернизации высшего образования реагировали весьма эмоционально, заявляя, что на деле происходит не модернизация, а деградация высшего образования. По их мнению, модернизация высшей школы – не более чем политический лозунг, не имеющий ничего общего с реальностью.

Результаты интервьюирования имеет смысл обобщить в следующих положениях.

1) Государственные и коммерческие вузы имеют во многом сходные проблемы, которые создаются посредством как естественных, так и искусственных условий. В плане первых следует отметить сокращение численности абитуриентов из-за так называемой «демографической ямы» (сокращения рождаемости) в первой половине-середине 90-х гг. Что касается второго, то здесь прежде всего речь идет об административно-правовом давлении со стороны структур Министерства образования – расширении требований, связанных в основном с формальной отчетностью, а также ужесточением контроля (аттестации, аккредитации).

2) Коммерческие высшие учебные заведения в отечественных условиях испытывают нечто вроде функциональной деформации. Учреждения этого вида весьма дифференцированы с точки зрения качества преподавания, уровня подготовки студентов, организационных моментов (например, на противоположных полюсах в этом плане видятся известные краснодарские коммерческие вузы ИНЭП и Институт им. Росинского). Кроме того, отечественные коммерческие вузы слабо реагируют на общественный заказ, штампуя выпускников с дипломами популярных в массовом сознании профессий – юристов, экономистов, финансистов, менеджеров и т.п. Однако качество подготовки выпускников коммерческих вузов часто оказывается неудовлетворительным, из-за чего многие работодатели не склонны признавать их квалификацию (институт Росинского). Правда, бывают исключения – имеют место коммерческие вузы, которые имеют высокий уровень преподавателей и студентов, гибко реагируют на общественные запросы (судя по результатам интервью, таковым являлся ИНЭП). Однако в отечественной среде не это оказывается условием выживания. Так, уже более 10 лет каким-то образом выживает краснодарский институт Росинского, где практически не ведется учебной работы в виду крайне малого количества обучающихся (напомним, что ряд работодателей не признают диплом этого заведения), тогда как являвший собой противоположный пример ИНЭП уже прекратил существование.

Государственных учреждений это касается в меньшей степени, так как они создавались, как правило, в более стабильный период и имели четкую целевое назначение. Им в целом удалось сохранить солидную материально-техническую и научную базу, они являются более укомплектованными с точки зрения профессорско-преподавательского состава.

3) Опрошенные преподаватели коммерческих и государственных высших учебных заведений не склонны воспринимать шаги по преобразованию отечественного высшего образования в качестве его модернизации. Присоединение к Болонской системе (двухуровневое образование), внедрение компетентностного подхода, ФГОСы, рейтинг эффективности вузов все это встречает либо скептически-настороженное, либо откровенно враждебное отношение представителей преподавательского сообщества высшей школы. Данные мероприятия оцениваются не как модернизация, но скорее как политические шаги с непонятными целями. Тем самым можно констатировать все возрастающую дистанцию между преподавателями и административным аппаратом, проводящим в жизнь решения Минобрнауки.

**2.5.Тенденции и перспективы модернизационных процессов в системе высшего образования России**

Анализ мирового опыта модернизации высшего образования в условиях глобализации, проведенный ранее, дает возможность констатировать факт повсеместного поиска, распространения инновационных форм удовлетворения потребностей людей в образовательных услугах университетами развитых стран мира. Кроме того значительное количество зарубежных научных исследований, направленных на изучение модернизации через определенные «контактные» и «дистанционные» подходы формирования компетенций в результате обучения. Постоянная интеграция указанных приемов в «реальные» и «симуляционные» технологии и, в конечном счете, обеспечивает эффективности самой высшей школы.

В то же время исследований, посвященных развитию и современному

состоянию российского модернизационного высшего образования, недостаточно, более того, большинство из них имеет исключительно критический характер, односторонне рассматривая применение технологий инновационно – дистанционного обучения в современных университетах.

Отсутствие научной литературы по этой проблеме сопровождается недостаточным объемом доступной для анализа статистической информации

в области инновационно – дистанционного высшего образования.

В связи с этим социологическое исследование уровня развития, например, дистанционного высшего образования в Российской Федерации с целью формирования дистанционной образовательной модели, отвечающей

 требованиям отечественных государственных университетов, становится весьма актуальным и своевременным, так как именно дистанционное высшее образование может способствовать экспорту российского образования и его интеграции в мировое образовательное пространство.

В настоящее время российское высшее образование регламентируется документами стратегического и прогностического характера: Федеральным законом № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г., постановлением Правительства Российской Федерации № 966 «О лицензировании образовательной деятельности» от 28 октября 2013 г., приказом Рособрнадзора № 1953 «Об утверждении лицензионных нормативов к наличию у лицензиата учебной, учебно-методической литературы и иных библиотечно-информационных ресурсов и средств обеспечения образовательного процесса по реализуемым в соответствии с лицензией на осуществление образовательной деятельности образовательным программам высшего профессионального образования» от 05.09.2011 г. [146, 118, 120].

 Кроме того следует выделить такие документы как: «Стратегия-2020 – Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2020 года» (2011), где имеется существенный раздел, посвященный обоснованию стратегического видения процессов и результатов модернизации системы российского образования.

Стратегическое значение для модернизации российского образования имеют и ранее принятые документы: «Стратегия инновационного развития Российской Федерации на  период до  2020 года» (2011), «Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года» (2009) и «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» (2008), представляющая собой первый вариант «Стратегии-2020».

Непосредственно в сфере образования стратегический характер носят на современном этапе «Программа развития образования до  2020 года» (2012) и Распоряжение Председателя Правительства РФ Д.А. Медведева № 2620‑р «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки» (2012), получившее название «дорожной карты»

До вступления в силу этих документов инновационно – дистанционное высшее образование в значительной части регулировалось приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 137 от 6 мая 2005 г.

 В соответствии с ним, вузы имели право использовать дистанционные образовательные технологии при реализации программ профессионального образования, применять данные технологии для контроля знаний студентов, а также реализовывать дистанционное обучение через свои филиалы. В то же время данный приказ обязывал университеты обеспечить электронный доступ к учебно-методическим комплексам, вводил необходимость их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, а также определял четкую структуру учебно-методических комплексов, применяемых в дистанционном обучении. Таким образом, данный приказ способствовал внедрению инновационных методов обучения, основанных на достижениях современных информационных технологий, в отечественное высшее образование, а также был направлен на повышение качества подготовки студентов за счет развития их самостоятельности и творческих способностей. Со вступлением в силу с 1 сентября 2013 года Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» впервые законодательно были установлены требования к методологическому, кадровому обеспечению модернизации образования в высшей школе. В статье 16 данного закона вводится понятие электронного обучения, под которым понимается «организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников» [146]. В этой же статье закона рассматривается понятие дистанционных образовательных технологий, под которыми понимаются «образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [146].

Кроме того, в Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» прописан порядок применения образовательными организациями электронного обучения, дистанционных образовательных технологий и перечень профессий, специальностей и направлений подготовки, реализация образовательных программ по которым не допускается с применением исключительно дистанционных образовательных технологий.

Согласно данным законодательным документам, университеты впервые могут самостоятельно определять объем аудиторной нагрузки с применением технологий дистанционного обучения, что, свидетельствует о создании в Российской Федерации базовых юридических условий для реализации учебных программ с применением электронного обучения в высшей школе.

В то же время, в этих документах существуют определенные пробелы, не позволяющие вузам использовать электронные образовательные технологии максимально эффективно. Так, по мнению научного руководителя Московского государственного университета экономики, статистики и информатики (МЭСИ) В.П. Тихомирова, для эффективной работы помимо принятия данного закона «нужно внести изменения примерно в восемьсот правовых документов» [33, с.18].

Кроме того, в текущей редакции Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» не прописаны четкие технические требования к процессу организации технологического обеспечения электронного образования в высшей школе, что, в определенной степени снижает его эффективность в случае применения вузами устаревших технологий дистанционного обучения.

Аналогичная ситуация прослеживается и с нормативно-правовым регулированием процессов создания и использования электронных образовательных ресурсов и учебных изданий. По мнению проректора по учебной работе Евразийского открытого института В.Е. Бочкова, отсутствие законодательно закрепленных стандартов дистанционного обучения студентов в высшей школе приводит к разным, а зачастую и к неэффективным концепциям электронного обучения в университетах: «каждый вуз поддерживает разные концепции электронного обучения. Одни видят это как перевод классического обучения в онлайн, другие как виртуальные сессии с участием преподавателя, третьи делают акцент на участии преподавателей в онлайновых сообществах» [33, с.18].

Необходимость дальнейшего совершенствования нормативно-правовой базы в области дистанционного высшего образования сказывается и на конкурентоспособности университетов. Так, по мнению проректора по организации электронного обучения МЭСИ А.С. Молчанова, «на сегодняшний день ситуация такова, что даже зачатки электронного обучения, появляющиеся в российских вузах, далеки от желаний клиентов, планирующих получить образование таким способом» [87, с.31].

Несмотря на описанные пробелы в законодательстве, регулирующего дистанционное высшее образование, оно с каждым годом приобретает все большую популярность, что подтверждается и результатами социологического исследования Фонда «Общественное мнение» о проблемах дистанционного высшего образования в России, проведенного в августе- сентябре 2013 г. в 100 населенных пунктах страны. Результаты исследования показали, что 22% опрошенных в возрасте 18-30 лет предпочли бы дистанционное обучение традиционной очной форме. Кроме того, более 37% россиян так или иначе использовали компьютер и сеть Интернет для получения новых знаний, 52% респондентов использовали электронное обучение для самообразования и личностного развития. Еще 25% опрошенных выходили в Интернет с целью поиска информации для совершенствования основного образования, а 23% респондентов стремились получить дополнительное образование (чаще всего курсы повышения квалификации) через Интернет [43]. Таким образом, можно утверждать, что все возрастающая компьютеризация потребителей образовательных услуг позволяет прогнозировать дальнейшее развитие и внедрение дистанционного обучения в образовательный процесс.

Как уже отмечалось, развитие технологий электронного обучения в Российской Федерации становится одним из важных факторов, увеличивающих экспорт отечественного образования в страны СНГ и дальнего зарубежья. Согласно официальной государственной статистике в 2012-2013 учебном году общая численность иностранных студентов в России составила всего лишь 164,8 тыс. человек.

Учитывая значительные возможности российского образования (в 2012-2013 учебном году суммарное количество студентов вузов составляло 6073,9 тыс. человек), можно констатировать факт, что оно практически не востребовано зарубежными студентами.

Наибольшей популярностью российское высшее образование пользуется в странах СНГ (Казахстан—26,6 тыс. студентов, Беларусь—17,2 тыс. студентов, Туркмения—7,8 тыс. студентов, Узбекистан—6,8 тыс. студентов, Азербайджан—6,6 тыс. студентов), странах Азии (Китай—9,2 тыс. студентов, Индия—3,1 тыс. студентов, Вьетнам—2,9 тыс. студентов), а также странах Африки (7,9 тыс. студентов обучаются в настоящее время в России).

Согласно Российскому статистическому ежегоднику, численность студентов из Европы, США, Канады суммарно составляет 1,4 тыс. человек [127]. Таким образом, в настоящее время в области экспорта российского высшего образования складывается достаточно негативная ситуация: несмотря на все принимаемые Министерством образования и науки меры в этом направлении, к которым можно отнести как увеличение квот для иностранных студентов, так и снижение стоимости их обучения, не достигнуто значительных результатов в решении данной задачи, поэтому применение технологий дистанционного обучения будет способствовать повышению конкурентоспособности российских вузов в мировом образовательном пространстве.

Современный рынок российского дистанционного образования представлен тремя группами потребителей: корпоративный сектор, образовательный сектор, люди, заинтересованные в самообучении.

Дистанционное обучение в корпоративном секторе активно используется для повышения квалификации, переподготовки и организации тренингов сотрудников, что, в свою очередь, стимулирует рост предложений отечественных и иностранных разработчиков по созданию электронных образовательных сред и обучающих материалов. Как правило, дистанционные технологии используют крупные российские компании, такие как «Лукойл», «Газпром», «Норильский никель», «Сбербанк», «Вымпелком», «Сибнефть», «Северсталь» и др. Приоритет дистанционного обучения перед другими формами обучения в данной группе потребителей объясняется, прежде всего, тем, что располагая обширной филиальной сетью как в России, так и в странах ближнего и дальнего зарубежья, компании считают очное обучение сотрудников нецелесообразным с экономической точки зрения.

Образовательный сектор логично разделить на государственный (государственные учебные учреждения) и частный, куда в основном входят коммерческие организации, предоставляющие платные образовательные услуги: курсы повышения квалификации, семинары, тренинги и т.д.

Анализируя государственный образовательный сектор, необходимо отметить, что по сравнению с развитыми зарубежными вузами США и Европы российские университеты во многом уступают им по уровню применения и эффективного использования электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Так, ректор Московского технологического института Г.Г. Бубнов подчеркивает, что «российские вузы на данный момент находятся в самом начале пути» [59].

Быстрыми темпами в России развивается частный сектор дистанционного обучения, представленный, прежде всего, компаниями в сфере бизнес-образования, активно использующими дистанционные образовательные технологии. Наиболее крупными школами являются Международный институт менеджмента «Линк», Moscow Business School и др.

Третью группу активных потребителей дистанционного образования составляют люди, заинтересованные в самообучении, и поэтому использующие все образовательные возможности глобальной сети Интернет: электронные энциклопедии (к которым, прежде всего, можно отнести Википедию), видеосервисы, включающие значительный объем образовательного материала (например, Youtube), а также сайты, содержащие электронные курсы (лидирующим Интернет-сайтом в этом направлении является Coursera).

Рост электронного образования во многом зависит и от качества программных продуктов, применяемых для обучения студентов. Это в полной мере относится как к удобству электронной образовательной среды, в которой протекает процесс обучения, так и к качеству разработанного электронного курса. Анализируя предложения компаний на рынке программного обеспечения для дистанционного и электронного обучения, можно выделить два взаимосвязанных сегмента: компании-разработчики программного обеспечения и компании - разработчики электронных курсов и учебного контента. Анализ Интернет-сайтов российских разработчиков программного обеспечения позволил выделить трех лидеров по объему выполненных работ и предлагаемых решений (компании «Гиперметод», «Websoft», «Competentum»). Данные организации являются частными, работающими на рынке России и стран СНГ от 14 до 20 лет, их программные разработки охватывают сферы создания систем дистанционного обучения и систем электронного тестирования. Во многом предложения данных компаний в области дистанционного обучения похожи, они предоставляют возможность создания учебного портала, доступного для работы зарегистрированным акторам, в который администраторы могут загружать различный учебный материал, в том числе и мультимедийный.

Однако российские вузы в большинстве случаев отдают предпочтение бесплатным программным решениям на базе таких систем дистанционного обучения как ATutor, Efront, JoomlaLMS и, прежде всего, программному пакету Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), название которого переводится как «модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда». Он представляет собой бесплатное Интернет-приложение, дающее возможность создавать сайты для онлайн обучения, а дополнительным преимуществом Moodle является большое количество модулей, сочетание которых может быть достаточно функциональным в работе. Согласно статистике, приведенной на официальном сайте данной программной разработки, Moodle применяется в 234 странах мира, ею пользуются более 66 млн. студентов, а сама система была установлена на более чем 67 тыс. серверов [111].

Таким образом, вузы России, применяющие электронные технологии обучения или принявшие решение о выходе на этот рынок услуг, стоят перед выбором между бесплатными программными продуктами и платными отечественными и зарубежными разработками в данной отрасли. Каждый вариант имеет свои преимущества и недостатки. Если к числу основных преимуществ систем типа Moodle можно отнести их бесплатность, открытый код, позволяющий штатному программисту дорабатывать программную оболочку под требования конкретного вуза, то среди недостатков необходимо отметить программную уязвимость, недостаточную защищенность от проникновения компьютерных злоумышленников.

Преимущества платных разработок электронных образовательных средств дистанционного обучения в высшей школе заключаются в наличии технической поддержки, закрытости программного кода, что делает среду более стабильной и защищенной. Однако данные программные продукты имеют высокую цену внедрения, к которой еще и прибавляется стоимость последующей поддержки. Согласно данным издания «Коммерсант», «стоимость системы дистанционного обучения может составлять от 65 тыс. руб. до 1 млн. руб. (в зависимости от числа пользователей, а также сложности разработки), при этом стоимость проектов по внедрению «промышленных» систем на основе технологий e-learning может достигать 10 млн. руб.» [2]. Данные экономические факторы являются для многих вузов достаточно критичными, что побуждает их делать выбор в пользу бесплатных электронных образовательных систем с открытым кодом. В то же время, по мнению директора по маркетингу компании «Гиперметод» Д. Кречмана, оборот компании ежегодно вырастает на 20% [47], что свидетельствует о росте заинтересованности части современных вузов во внедрении функциональных систем дистанционного обучения с целью реализации качественных программ дистанционного обучения.

Второй сегмент рынка услуг в области дистанционного образования (компании, предлагающие услуги по разработке качественных электронных курсов для систем дистанционного обучения) представлен такими компаниями-лидерами как «Центр eLearning», «Центр разработки мультимедийных материалов», «Прометей». Данные организации предлагают услуги по разработке электронных курсов (пакеты образовательного материала, интегрированного в систему дистанционного обучения), виртуальных тренажеров (с использованием трехмерной графики, имитирующей условия реальной деятельности), организацию и проведение вебинаров (сравнимых с традиционными лекциями, однако с более существенным охватом аудитории). Несмотря на то, что в России существует всего около 30 компаний-разработчиков, тем не менее, с каждым годом их количество увеличивается.

С целью выяснения ситуации электронного обучения Абрамовским А.Л. в августе 2013 г. – мае 2014 г. проведен контент-анализ официальных сайтов 50 российский вузов. Для проведения контент-анализа были выбраны государственные университеты, расположенные в разных федеральных округах и осуществляющие обучение студентов по социально-экономическим, гуманитарным и техническим направлениям. Контент-анализ был проведен по количественным и качественным характеристикам.

Количественные и качественные характеристики контент-анализа Интернет-сайтов российских университетов

|  |  |
| --- | --- |
| **Качественные характеристики контент-анализа** | **Количественные характеристики контент-анализа** |
| 1. Опыт работы вузов в сфере дистанционного обучения студентов.
2. Текущий уровень использования технологий дистанционного обучения.
3. Основные направления использования дистанционных образовательных технологий.
4. Стоимость дистанционного обучения.
5. Сотрудничество с отечественными и зарубежными университетами для развития применяемых технологий и получения дополнительного опыта работы.
6. Экспорт высшего образования в страны СНГ и дальнего зарубежья;
7. Применяемые модели и программные комплексы, предназначенные для реализации дистанционного обучения.
 | 1. Количество страниц на Интернет-сайтах российских университетов, содержащих словосочетание «дистанционное обучение».
2. Количество страниц на Интернет-сайтах российских университетов, содержащих словосочетание «дистанционное образование».
3. Количество запросов Интернет-пользователей в поисковой системе «Яндекс», содержащих словосочетание «дистанционное обучение» и краткое название вуза.
4. Количество запросов Интернет-пользователей в поисковой системе «Яндекс», содержащих словосочетание «дистанционное образование» и краткое название вуза.
 |

Контент-анализ страниц Интернет-сайтов университетов по количественным характеристикам позволил выявить степень заинтересованности высших учебных заведений в применении и развитии технологий дистанционного обучения студентов. Достоверность исследования состояния дистанционного высшего образования в России методом контент-анализа Интернет-сайтов с анализом поисковых запросов пользователей сети Интернет подтверждается следующими факторами:

1. Согласно данным Фонда «Общественное мнение» по состоянию на лето 2013 г. количество совершеннолетних Интернет-пользователей в России составляет 66,1 млн. человек (более 50% всего совершеннолетнего населения страны), а более 52,2 млн. россиян пользуются Интернетом ежедневно [58]. Следовательно, в Российской Федерации глобальная сеть Интернет является доступным средством коммуникации и получения информации для значительного количества людей, что позволяет использовать данную электронную среду в целях социологического исследования для получения достоверных результатов;
2. В соответствии с данным компании «Яндекс» в городах с населением свыше 100 тыс. человек у 94% пользователей есть выход в Интернет, причем у большинства из них доступ широкополосный, что обеспечивает высокую скорость работы в глобальной сети [122]. Из года в год увеличивается степень проникновения Интернета в России, которая представляет собой отношение месячной аудитории пользователей глобальной компьютерной сети к общему количеству жителей в регионе. В настоящее время в регионах показатель проникновения Интернета составляет 52%, а в Москве и Санкт-Петербурге—70% [122]. Подобные статистические данные объективно свидетельствуют о значительном объеме российской Интернет-аудитории, а также о достаточном уровне внедрения сети Интернет в стране, что, в свою очередь, дает возможность большему количеству потенциальных студентов обучаться дистанционно.

В анализируемую совокупность были включены сайты государственных вузов, расположенных в разных субъектах Российской Федерации (территориальный фактор), публиковавших новую информацию о дистанционном обучении и образовании в период с августа 2013 г. по май 2014 г. (временной фактор). Единицей счета в контент-анализе стало количество страниц на сайтах университетов, содержащих два словосочетания «дистанционное обучение» и «дистанционное образование».

Современные сайты высших учебных заведений могут содержать до нескольких десятков тысяч страниц, что затрудняет их «ручной» анализ. С целью автоматизации данного процесса использовались возможности современной поисковой системы Google для контент-анализа сайтов выбранных вузов. Выбор данной поисковой системы обуславливается следующими факторами:

1. Оперативное добавление новой информации в собственную базу данных, что позволило провести контент-анализ с учетом временного фактора (время добавления новых страниц в базу данных поисковой системы составляет от 1 до 7 дней);
2. Возможность анализа конкретного сайта высшего учебного заведения при помощи сужения области поиска;
3. Способность отображать количество найденных страниц на сайте по определенному запросу.

Большое количество страниц, содержащих два словосочетания - «дистанционное обучение», «дистанционное образование» свидетельствует о высокой степени заинтересованности университетов в активном применении и дальнейшем развитии дистанционных образовательных технологий в своей деятельности. Результаты контент-анализа 50 Интернет-сайтов вузов в течение августа 2013 г. – мая 2014 г. показали ежеквартальное увеличение количества публикуемых страниц, содержащих словосочетания «дистанционное обучение», «дистанционное образование». Данный факт позволяет сделать вывод о росте интереса со стороны исследуемых университетов к дальнейшему развитию технологий дистанционного обучения и продвижению данного направления на рынке образовательных услуг.

На рисунке 2 представлена динамика увеличения суммарного количества страниц на официальных Интернет-сайтах анализируемых вузов по запросу «дистанционное обучение».


Рис. 2. Динамика роста суммарного количества страниц Интернет-сайтов вузов в течение августа 2013 г. – мая 2014 г., содержащих словосочетание «дистанционное обучение»

За период исследования количество страниц официальных Интернет-сайтов вузов увеличилось на 2273 страницы (или на 6,8%), таким образом, в среднем каждый анализируемый вуз добавил более 45 страниц, содержащих словосочетание «дистанционное обучение».

На рис. 3 представлена динамика роста суммарного количества страниц исследуемых Интернет-сайтов университетов, содержащих словосочетание «дистанционное образование».



Рис. 3. Динамика роста суммарного количества страниц Интернет-сайтов вузов в течение августа 2013 г. – мая 2014 г., содержащих словосочетание «дистанционное образование»

Количество страниц, содержащих словосочетание «дистанционное образование», за период исследования увеличилось на 2374 страницы (или на 11,7%). В среднем каждый анализируемый вуз добавил на свой официальный сайт более 47 страниц с данным словосочетанием.

Таким образом, количество страниц на Интернет-сайтах высших учебных заведений, содержащих словосочетания «дистанционное обучение» и «дистанционное образование», динамично увеличивалось в течение года. При проведении контент-анализа не выявлено ни одного сайта с неизменным количеством страниц, содержащих рассматриваемые словосочетания. Все анализируемые вузы в течение всего периода исследования стремились к увеличению количества страниц, содержащих указанные выше словосочетания.

В августе, ноябре 2013 г., феврале, мае 2014 г. отслеживалась динамика увеличения количества страниц, позволившая выделить десять университетов-лидеров по количеству страниц, содержащих словосочетания «дистанционное обучение» и «дистанционное образование» по состоянию на май 2014 года.

Вузы, имеющие максимальное количество страниц со словосочетаниями «дистанционное обучение», «дистанционное образование» по состоянию

на май 2014 г.

|  |  |
| --- | --- |
| **Словосочетание «дистанционное обучение»** | **Словосочетание «дистанционное образование»** |
| Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет) | Российский государственный университет нефти и газа имени И. М. Губкина |
| Российский государственный университет нефти и газа имени И. М. Губкина | Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет) |
| Казанский (Приволжский) федеральный университет | Томский национальный исследовательский государственный университет |
| Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина | Южный федеральный университет |
| Санкт-Петербургский государственный университет | Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина |
| Санкт-Петербургский государственный экономический университет | Национальный исследовательский университет "Высшая школа экономики" |
| Российский государственный гуманитарный университет | Российский государственный гуманитарный университет |
| Московский государственный университет экономики, статистики и информатики (МЭСИ) | Уфимский государственный нефтяной технический университет |
| Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники (ТУСУР) | Российский химико-технологический университет имени Д. И. Менделеева |
| Ивановский государственный энергетический университет имени В.И. Ленина | Самарский государственный университет |

Примечательно, что в конце исследования (май 2014 г.) было определено, что количество страниц, содержащих словосочетание «дистанционное обучение» на 36% больше, чем страниц со словосочетанием «дистанционное образование». Данный разрыв связан со смешением этих двух созвучных понятий, которые не являются синонимами. В то же время количество страниц, содержащих словосочетание «дистанционное образование», увеличивалось более динамично по сравнению с количеством добавленных страниц со словосочетанием «дистанционное обучение» (11,7% против 6,8%), что позволяет сделать вывод о росте интереса со стороны анализируемых университетов именно к результату дистанционного обучения (дистанционному образованию).

Для определения степени известности высших учебных заведений среди потребителей образовательных услуг использовался специализированный сервис «Подбор слов» поисковой системы «Яндекс» [132], который позволяет выявлять количество обращений пользователей в месяц по тому или иному запросу. Выбор данной поисковой системы для анализа степени известности вузов в области дистанционного образования обуславливается тем, что «Яндекс» является лидирующей поисковой системой по количеству пользователей в России (19,7 млн. россиян пользуются данным сервисом ежедневно), а Интернет-сайт www.yandex.ru является самым посещаемым сайтом российской Интернет-аудитории [125].

В качестве поискового запроса использовались два словосочетания: «дистанционное обучение» и «дистанционное образование», к каждому из которых добавлялось краткое название вуза (например, «мгу» или «тусур»). Итоговые запросы приобрели вид: «дистанционное обучение мгу», «дистанционное образование мгу» и т.д. Ежеквартально во время проведения исследования (в августе, ноябре 2013 г., феврале, мае 2014 г.) определялось количество обращений пользователей по каждому из 50 анализируемых вузов, а полученные данные заносились в сводные таблицы. Суммарное количество поисковых запросов по каждому вузу позволило выявить учебные заведения, реализующие технологии дистанционного обучения, наиболее известные среди пользователей сети Интернет в России. Динамика суммарного количества поисковых запросов по словосочетанию «дистанционное обучение» у исследуемых вузов представлена на рис. 4.



Рис. 4. Суммарное количество поисковых запросов со словосочетанием «дистанционное обучение» у анализируемых вузов

Данный рисунок иллюстрирует волны спроса на дистанционные образовательные услуги в высшей школе по поисковому запросу «дистанционное обучение», спад заинтересованности пользователей приходился на ноябрь, однако в целом спрос достаточно стабилен в течение всего года. Исходя из полученных результатов, можно также сделать вывод о росте количества обращений пользователей по анализируемым поисковым запросам в течение года (в мае 2014 г. количество обращений пользователей увеличилось на 13% по сравнению с августом 2013 г.).

Исходя из полученных результатов контент-анализа можно выделить 10 вузов, наиболее известных пользователям поисковой системы «Яндекс» по запросу «дистанционное обучение».

**Десять наиболее известных вузов среди пользователей поисковой системы «Яндекс» в августе 2013 г. – мае 2014 г. по запросу «дистанционное обучение»**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Название вуза** | **Поисковый запрос** | **Количество обращений пользователей ПС «Яндекс»** | **Общее кол-во обра-щений** |
| авг.13 | ноя.13 | фев.14 | май.14 |
| Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники (ТУСУР) | дистанционное обучение тусур | 1104 | 549 | 1098 | 1243 | 3994 |
| Российский государственный гуманитарный университет | дистанционное обучение рггу | 341 | 359 | 205 | 316 | 1221 |
| Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова | дистанционное обучение мгу | 299 | 309 | 78 | 373 | 1059 |
| Томский национальный исследовательский государственный университет | дистанционное обучение тгу | 200 | 146 | 208 | 115 | 669 |
| Московский государственный университет экономики, статистики и информатики (МЭСИ) | дистанционное обучение мэси | 159 | 117 | 177 | 196 | 649 |
| Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана | дистанционное обучение мгту | 119 | 204 | 59 | 143 | 525 |
| Новосибирский государственный технический университет | дистанционное обучение нгту | 157 | 85 | 66 | 68 | 376 |
| Дальневосточный федеральный университет | дистанционное обучениедвфу | 94 | 103 | 76 | 100 | 373 |
| Московский энергетический институт (Национальный исследовательский университет) | дистанционное обучение мэи | 97 | 87 | 59 | 93 | 336 |
| Финансовый университет при Правительстве РФ | дистанционное обучение финансовый университет | 69 | 73 | 95 | 94 | 331 |

Динамика изменения суммарного количества поисковых запросов по словосочетанию «дистанционное образование» у исследуемых вузов представлена на рис. 5.



Рис. 5. Суммарное количество поисковых запросов со словосочетанием «дистанционное образование» у 50 исследуемых вузов

 На рис. 3.4 видно, что количество поисковых запросов, отображающих заинтересованность пользователей в дистанционном образовании, динамично увеличивалось в течение всего периода исследования (в мае 2014 г. количество запросов возросло на 13,5% по сравнению с августом 2013 г.), что свидетельствует о востребованности дистанционного образования на российском рынке образовательных услуг.

Вот как выглядят 10 наиболее популярных университетов среди пользователей сети Интернет по запросу «дистанционное образование», определенные по суммарному количеству обращений пользователей за весь период исследования (август 2013 г. – май 2014 г.).

**Десять наиболее известных вузов среди пользователей поисковой системы «Яндекс» в августе 2013 г. – мае 2014 г. по запросу**

**«дистанционное образование»**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Название вуза** | **Поисковый запрос** | **Количество обращений пользователей ПС «Яндекс»** | **Общее кол-во обра-щений** |
| авг.13 | ноя.13 | фев.14 | май.14 |
| Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова | дистанционное образование мгу | 127 | 163 | 179 | 128 | 597 |
| Российский государственный гуманитарный университет | дистанционное образование рггу | 68 | 50 | 92 | 87 | 297 |
| Национальный исследовательский Томский политехнический университет НИУ | дистанционное образование тпу | 44 | 70 | 58 | 47 | 219 |
| Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина | дистанционное образование урфу | 52 | 38 | 48 | 35 | 173 |
| Московский государственный университет экономики, статистики и информатики (МЭСИ) | дистанционное образование мэси | 43 | 24 | 31 | 42 | 140 |
| Южный федеральный университет | дистанционное образование юфу | 36 | 42 | 15 | 17 | 110 |
| Томский национальный исследовательский государственный университет | дистанционное образование тгу | 19 | 25 | 28 | 34 | 106 |
| Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники (ТУСУР) | дистанционное образование тусур | 22 | 31 | 19 | 25 | 97 |
| Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России | дистанционное образование мгимо | 25 | 19 | 41 | 13 | 98 |
| Российский университет дружбы народов | дистанционное образование рудн | 11 | 10 | 29 | 45 | 95 |

Альтернативная составляющая - 10 наиболее известных среди пользователей Интернета вузов по поисковому запросу «дистанционное обучение» и 10 наиболее известных высших учебных заведений по поисковому запросу «дистанционное образование» по состоянию на май 2014 г.

**Наиболее известные пользователям сети Интернет вузы по поисковым запросам «дистанционное обучение», «дистанционное образование»**

 **(по состоянию на май 2014 г.)**

|  |  |
| --- | --- |
| **Поисковый запрос «дистанционное обучение»** | **Поисковый запрос «дистанционное образование»** |
| Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники (ТУСУР) | Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова |
| Российский государственный гуманитарный университет | Российский государственный гуманитарный университет |
| Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова | Национальный исследовательский Томский политехнический университет НИУ |
| Томский национальный исследовательский государственный университет | Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина |
| Московский государственный университет экономики, статистики и информатики (МЭСИ) | Московский государственный университет экономики, статистики и информатики (МЭСИ) |
| Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана | Южный федеральный университет |
| Новосибирский государственный технический университет | Томский национальный исследовательский государственный университет |
| Дальневосточный федеральный университет | Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники (ТУСУР) |
| Московский энергетический институт (Национальный исследовательский университет) | Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России |
| Финансовый университет при Правительстве РФ | Российский университет дружбы народов |

Контент-анализ, проведенный по количественным характеристикам, позволил определить степень заинтересованности российских высших учебных заведении в применении и развитии технологий дистанционного обучения, а также уровень их известности у потенциальных потребителей образовательных услуг. В то же время он не описывает в полной мере текущую ситуацию в области развития отечественного дистанционного высшего образования, в связи с этим был проведен контент-анализ Интернет-сайтов университетов по качественным характеристикам.

Результаты контент-анализа официальных сайтов вузов по качественным характеристикам показывают, что во многих государственных высших учебных заведениях еще в начале 2000-х годов сформированы подразделения, связанные с организацией дистанционного обучения. Особенно это характерно для вузов города Москвы и города Санкт-Петербурга. Например, центр дистанционного обучения Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» был создан в 1993 году, факультет дополнительного и дистанционного обучения Национального исследовательского университета «МИЭТ» - в 1996 году, факультет дистанционного обучения Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова организован в 1998 году. Однако региональные вузы осознали важность использования дистанционного обучения на 2-5 лет позднее и, соответственно, начали позже внедрять дистанционное обучение в образовательный процесс. Такая ситуация объясняется характерной для России централизацией различных инноваций, поэтому их внедрение в столице во многие отрасли и сферы, в том числе и в образование, происходит быстрее по сравнению с регионами.

Анализируя опыт применения российскими университетами дистанционных образовательных технологий, напрашивается вывод о различном уровне их внедрения в образовательный процесс, реализуемый в вузах. Некоторые высшие учебные заведения, например, Ивановский государственный энергетический университет им. В.И. Ленина, Московский архитектурный институт (Государственная академия) находятся лишь в начале организации данного процесса, их электронные системы дистанционного обучения пребывают в тестовом режиме и практически не используются. Другие вузы, такие как Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, Московский государственный университет экономики, статистики и информатики, Российский университет дружбы народов и др., давно и активно используют дистанционное обучение студентов, приобретая тем самым конкурентные преимущества, так как предлагают потенциальным студентам дополнительные образовательные возможности. Подобная неоднородность в использовании дистанционных образовательных технологий в высшей школе, выявленная при проведении контент-анализа официальных Интернет-сайтов вузов имеет достаточно объективный характер, связанный в первую очередь с готовностью университетов вкладывать финансовые средства во внедрение технологий дистанционного обучения в образовательный процесс. Например, Московский государственный университет экономики, статистики и информатики (МЭСИ) ежегодно инвестирует в развитие системы дистанционного образования около 10 млн. долларов [52, с.57]. Таким образом, наиболее значительных успехов в области применения технологий дистанционного обучения студентов добились те вузы, которые изначально позитивно воспринимали данные инновации и осознавали стратегическую важность их применения для получения дополнительных конкурентных преимуществ в будущем.

Результаты исследования по следующему качественному показателю основных направлений использования дистанционных образовательных технологий показал, что преобладающее количество проанализированных сайтов высших учебных заведений используют технологии дистанционного обучения в качестве средств модернизации и информатизации очного и заочного обучения. Особенно это характерно для двух российских университетов (особый статус) - Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова и Санкт-Петербургского государственного университета. Эти престижные, авторитетные и имеющие особый статус вузы, используют технологии дистанционного обучения, прежде всего, для поддержки очной формы обучения. Этот факт объясняется тем, что данные университеты изначально были нацелены на реализацию очной формы обучения, а использование дистанционных образовательных технологий позволяет им делать очное обучение более эффективным, современным, гибким и удобным для студентов.

Например, в МГУ им М.В. Ломоносова существуют три крупных центра по реализации и развитию программ дистанционного и электронного обучения: межвузовская площадка по дистанционному обучению, центр новых информационных технологий, центр дистанционного образования Научного парка МГУ. Кроме того, Московский государственный университет является инициатором создания Центра развития электронных образовательных ресурсов, целью деятельности которого является разработка площадки для реализации различных направлений непрерывного дистанционного обучения.

Тем не менее, за исключением некоторых вузов, большинство из них используют технологии дистанционного обучения только для реализации программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки, причем данные направления обучения являются полностью дистанционными, и у слушателей нет необходимости лично приезжать в университеты для обучения или прохождения итоговой аттестации. Наиболее значительных успехов в данном направлении достиг Российский университет дружбы народов, который в настоящее время может предложить потенциальным слушателям более 1500 различных дистанционных программ повышения квалификации различной направленности и продолжительностью от 72 до 1000 часов по направлениям: туризм, медицина и здравоохранение, менеджмент, экономика, юриспруденция, бизнес-образование, информационные технологии и др. Необходимо отметить и то, что данные программы реализуются не только на русском языке, но и на иностранных языках, что позволяет говорить о возможности экспорта российских образовательных услуг, прежде всего, в страны СНГ.

Наряду с достаточно активным использованием технологий дистанционного обучения при организации курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки вузы также активно применяют дистанционные образовательные технологии для подготовки абитуриентов к сдаче ЕГЭ. Наличие подобных курсов позволяет университетам не только получать дополнительные доходы от образовательной деятельности, но и формировать лояльность среди абитуриентов, что, несомненно, является значительным конкурентным преимуществом.

Как уже упоминалось, технологии дистанционного обучения в высшей школе позволяют сделать образование для всех слоев общества более доступным, а, следовательно, имеют высокую социальную значимость для лиц, имеющих ограничения в здоровье или лиц, находящихся в местах лишения свободы. Результаты контент-анализа показывают, что лишь некоторые вузы на своих Интернет-сайтах выделяют возможности дистанционного обучения для людей с ограниченными физическими возможностями. Одним из них является Санкт-Петербургский государственный экономический университет, который предлагает людям с ограниченными возможностями здоровья получить полноценное дистанционное образование с выдачей дипломов государственного образца по направлению профессиональной подготовки бакалавров в области менеджмента. Данный факт свидетельствует о необходимости дальнейшей работы в области продвижения университетами дистанционного образования среди незащищенных социальных слоев населения, а также о необходимости формирования гибких и универсальных технологий дистанционного обучения в высшей школе.

 Казанский (Приволжский) федеральный университет реализует социальную компоненту дистанционного образования путем создания проекта открытого электронного образования без получения диплома для школьников и пенсионеров. Отмечается также высокая активность Казанского федерального университета при использовании дистанционных образовательных технологий, об этом свидетельствует значительное количество преподавателей (более 400), активно обучающих студентов через специализированный программные среды в сети Интернет. Об универсальности рассматриваемых технологий, применяемых в высшей школе, может дополнительно свидетельствовать факт появления гибридной модели обучения, базирующейся именно на дистанционных образовательных технологиях и элементах очной формы обучения. Так, например, Томский политехнический университет, Новосибирский государственный технический университет помимо традиционной заочной формы обучения используют гибридные технологии обучения, которые позволяют сочетать преимущества очной формы с гибкостью дистанционных образовательных технологий. Гибридную модель обучения (сочетание дистанционного и заочного обучения) используют и в Томском политехническом университете, который в настоящее время работает более чем с 7 тыс. студентов из разных городов России и стран СНГ. Именно гибкое сочетание традиционной заочной формы обучения и дистанционного обучения, что позволяет вузу привлекать дополнительное количество студентов, и, безусловно, обеспечивает ему дополнительное конкурентное преимущество.

Однако в настоящее время количество вузов, реализующих полностью дистанционное обучение студентов по направлениям бакалавриата и программам магистратуры, незначительно. Проведенный контент-анализ показал, что хотя многие вузы располагают возможностью дистанционного обучения студентов по направлениям бакалавриата, они в своем большинстве не предлагают больше трех направлений. Здесь выгодно отличается Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, обучающий студентов с активным использованием дистанционных технологий более чем по 10 направлениям бакалавриата.

По результатам контент-анализа сайтов университетов стал очевиден и тот факт, что среди высших учебных заведений, использующих в своей образовательной деятельности полноценное дистанционное обучение студентов, основное большинство предлагает пройти обучение по гуманитарным и экономическим направлениям бакалавриата и лишь только незначительная их часть предлагает технические направления обучения. Одним из таких вузов является Тюменский государственный нефтегазовый университет, который реализует дистанционное обучение студентов по техническим специальностям, таким как: нефтегазовое дело, наземные транспортно-технологические комплексы, техносферная безопасность, автоматизация технологических процессов и производств и др. Преобладание экономических и гуманитарных направлений дистанционного бакалавриата в основном связано со сложностью разработки электронных курсов для технических направлений.

Результаты контент-анализа выявили и тот факт, что государственные вузы практически не предлагают дистанционное обучение в магистратуре, ограничиваясь небольшим количеством направлений бакалавриата и дистанционными программами повышения квалификации, профессиональной переподготовки, что является значительным пробелом в организации дистанционного обучения. Данная ситуация имеет все объективные предпосылки для изменения, так как рост потребностей общества в области образования, повышение статуса магистратуры, а также более широкое распространение технологий дистанционного обучения будут способствовать развитию новых предложений в сфере дистанционного обучения, в том числе и по программам магистратуры. Иначе эту нишу займут негосударственные вузы, которые сегодня активно предлагают дистанционное обучение в магистратуре. Например, негосударственный Московский университет им. С.Ю. Витте, созданный в 1993 году, обучает в магистратуре по технологиям дистанционного обучения программам менеджмента, экономики, юриспруденции. Более 10 программ для подготовки магистров предлагает и негосударственный Евразийский открытый институт, а также он проводит и дистанционное обучение бакалавров. Кроме того, необходимо отметить, что первые дистанционные технологии обучения были внедрены и популяризированы именно в негосударственных вузах, таких как, например, Современная гуманитарная академия, Московский технологический институт и др. Сегодня они уже имеют большое количество направлений подготовки бакалавров и магистров, тем самым увеличивая свои конкурентные преимущества по сравнению с государственными образовательными учреждениями.

Еще одним из основных преимуществ дистанционного образования является его доступная цена. Основываясь на результатах контент-анализа, отмечается приблизительно одинаковая стоимость дистанционных образовательных услуг во всех вузах независимо от их местоположения и статуса. Например, стоимость дистанционного обучения программам бакалавриата (направления менеджмент, экономика, бизнес-информатика, прикладная информатика, юриспруденция) в Московском государственном университете экономики, статистики и информатики составляет от 25 до 35 тыс. руб. в зависимости от направления обучения. В Томском государственном университете систем управления и радиоэлектроники годовое дистанционное обучение по программам бакалавриата—38 тыс. руб., а стоимость дистанционного обучения по техническим направлениям бакалавриата в Тюменском государственном нефтегазовом университете—39,7 тыс. руб. Таким образом, средняя стоимость дистанционного обучения по программам бакалавриата не превышает 50 тыс. рублей за два семестра обучения, что является более выгодной ценой по сравнению со стоимостью обучения по аналогичным направлениям бакалавриата на очной форме обучения (от 90 тыс. руб. и выше).

Оценивая сотрудничество вузов с отечественными и зарубежными университетами с целью развития применяемых дистанционных технологий, следует отметить, что большинство анализируемых высших учебных заведений не только готовы к сотрудничеству, но и активно инициируют этот процесс, создавая разнообразные ассоциации, делясь опытом друг с другом, выступая партнерами в различных проектах. Так, например, в 2007 году Санкт-Петербургский государственный университет выступил инициатором создания системы дистанционного обучения для студентов, занимающихся изучением истории и культуры ислама. Для реализации данного проекта были привлечены вузы-партнеры: Московский исламский университет, Башкирский государственный педагогический университет (Уфа), Кубанский государственный университет (Краснодар), Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет (Казань), Пятигорский государственный лингвистический университет. Подобное сотрудничество позволило вузам не только эффективно разрабатывать и использовать значительное количество электронных курсов по рассматриваемой проблематике, но и создать единую базу видеолекций, модулей курсов, виртуальных лабораторных работ, учебных программ. Другим примером может стать предложение вузов по разработке, внедрению и развитию технологий дистанционного обучения. Например, Санкт-Петербургский государственный политехнический университет оказывает услуги по внедрению новейших информационных и телекоммуникационных технологий другим вузам, а также информационную поддержку крупных международных проектов университетам и организациям, заинтересованным в обмене дистанционными образовательными программами.

Вместе с этим, если российские вузы сотрудничают между собой и этот процесс имеет положительные тенденции, то с зарубежными вузами сотрудничество в области развития дистанционных технологий, обмена студентами и преподавателями происходит гораздо реже. Проведенный контент-анализ показал, что только два университета (Санкт-Петербургский государственный экономический университет, Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники) из 50 проанализированных предлагают своим студентам пройти дополнительное дистанционное обучение за рубежом. Например, Санкт-Петербургский государственный экономический университет сотрудничает с ведущим немецким университетом заочного и дистанционного образования Ферн в г. Хагене, а Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники - с государственным университетом Нью-Йорка. Ограничивающим фактором сотрудничества российских и иностранных университетов в данном направлении является, прежде всего, наличие языкового барьера как для студентов, так и для преподавателей. Пример российско-немецкого сотрудничества в области дистанционного обучения не является масштабным, поскольку с 2000 года лишь 50 российских студентов прошли обучение в университете Ферн г. Хагена. Аналогичная ситуация прослеживается и в работе с государственным университетом Нью-Йорка, за 6 лет сотрудничества только 30 студентов Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники прошли там дистанционное обучение.

Вместе с тем выявились и положительные тенденции сотрудничества с университетами стран СНГ. Например, Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана осуществляет дистанционное обучение студентов Армении в партнерстве с Ереванским государственным университетом. Более масштабная деятельность по экспорту образовательных услуг проводится Российским университетом дружбы народов, при котором создан Институт международных программ, а сам вуз является базовой организацией стран СНГ по дистанционному обучению. Одним из основных направлений Института международных программ данного вуза является деятельность по разработке электронных курсов, результатом которой стало создание Федерального фонда учебных курсов для циклов гуманитарных и экономических дисциплин. Данный вид сотрудничества имеет большое значение для роста экспорта российских образовательных услуг в страны СНГ, что становится возможным, прежде всего, благодаря использованию технологий дистанционного обучения студентов. Подобное сотрудничество выгодно и студентам из СНГ, поскольку делает для них доступными и не требующими больших затрат образовательные ресурсы российской высшей школы.

В условиях усиливающейся конкуренции несомненные преимущества будут у тех университетов, которые обладают современными технологиями обучения в высшей школе, позволяющих им оперативно и качественно экспортировать российское образование за пределы страны. Особую важность экспорт образовательных услуг в страны СНГ приобретает в силу слабой востребованности отечественного высшего образования в странах дальнего зарубежья. Таким образом, стратегическая значимость для отечественной высшей школы технологий дистанционного обучения, предоставляющих возможность привлекать дополнительное количество студентов из стран ближнего зарубежья, несомненна.

Учитывая большое значение качества технологий для успешной реализации дистанционного обучения в высшей школе, проанализированы программные комплексы, используемые университетами в настоящее время. Контент-анализ показал, что подавляющее большинство рассмотренных вузов используют бесплатные программные разработки для реализации дистанционного обучения, и, прежде всего, программный комплекс Moodle. Лишь некоторые университеты, такие как Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Национальный исследовательский университет «МИЭТ», Финансовый университет при Правительстве РФ, Новосибирский государственный технический университет, Национальный исследовательский университет «Московский авиационный институт» ведут дистанционное обучение студентов на собственных программных платформах. Есть высшие учебные заведения, такие как Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Московский государственный институт международных отношений МИД России, Московский государственный университет экономики, статистики и информатики (МЭСИ), Московский энергетический институт (Национальный исследовательский университет), Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Московский государственный технологический университет «СТАНКИН», которые предпочитают платные отечественные и зарубежные программные разработки для организации дистанционного обучения студентов. Анализ программных продуктов для организации дистанционного обучения показал наличие значительного количества достаточно качественных российских разработок в данном направлении, стоимость которых гораздо ниже аналогичных программных продуктов из США и стран Западной Европы.

Тем не менее, большинство вузов предпочитают использовать бесплатные программные платформы дистанционного обучения, что свидетельствует о желании университетов сэкономить финансовые ресурсы на первоначальном внедрении технологий дистанционного обучения в образовательный процесс. Однако в будущем при большом количестве зарегистрированных студентов и электронных курсов и значительной нагрузке на систему в целом это приведет к негативным последствиям. Еще незначительная часть вузов самостоятельно занимаются разработкой программных систем для организации процесса дистанционного обучения, но этот подход не получил широкого распространения в силу недостатка специалистов-разработчиков с высокой степенью квалификации.

По результатам контент-анализа стал очевидным и тот факт, что более 90% университетов применяют модель обучения на базе глобальной сети Интернет. Вместе с тем, есть еще вузы (например, Московский технический университет связи и информатики), которые до сих пор используют устаревшую трансляционную модель с отправкой студентам по электронной почте образовательных материалов, необходимых для обучения. Использование подобных устаревших моделей негативно сказывается на результатах обучения студентов, затрудняет взаимодействие между всеми субъектами дистанционного образовательного процесса и лишает университеты конкурентных преимуществ, связанных с применением современных технологий дистанционного обучения.

Таким образом, результаты контент-анализа официальных сайтов вузов Российской Федерации по количественным и качественным характеристикам позволяют сделать следующие выводы:

1. Существует прямая взаимосвязь между количеством страниц, содержащих словосочетания «дистанционное обучение», «дистанционное образование» и степенью известности вуза в данном направлении обучения среди потенциальных потребителей образовательных услуг. Так, вузы, имеющие значительное количество страниц, содержащих словосочетания «дистанционное обучение», «дистанционное образование» (Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, Московский государственный университет экономики, статистики и информатики, Российский государственный гуманитарный университет, Уральский федеральный университет имени Первого Президента России Б.Н. Ельцина, Томский национальный исследовательский государственный университет, Южный федеральный университет) являются достаточно известными в среде пользователей сети Интернет, что позволяет им привлекать дополнительное количество студентов для дистанционного обучения;
2. Результаты контент-анализа показывают, что Интернет-пользователи осведомлены о возможности получения дистанционного образования не только в столичных вузах, но и в региональных, а также в федеральных университетах. География наиболее известных вузов, предлагающих получить высшее образование дистанционно, такова: Томск (Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, Томский национальный исследовательский государственный университет), Москва (Российский государственный гуманитарный университет, Московский государственный университет экономики, статистики и информатики, Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана, Московский энергетический институт (Национальный исследовательский университет), Финансовый университет при правительстве РФ, Московский государственный институт международных отношений МИД России, Российский университет дружбы народов), Владивосток (Дальневосточный федеральный университет), Ростов-на-Дону и Таганрог (Южный федеральный университет), Екатеринбург (Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина);
3. В настоящее время на рынке образовательных услуг востребованы дистанционные технологии обучения в высшей школе, об этом свидетельствует стабильный рост количества поисковых запросов пользователей поисковой системы «Яндекс» в течение всего периода исследования, содержащих словосочетания «дистанционное обучение» и «дистанционное образование»;
4. Исследуемые сайты обозначают стремление вузов к наиболее полному информированию потенциальных студентов на своих официальных сайтах. Этот факт подтверждается ростом количества страниц, содержащих словосочетания «дистанционное обучение» и «дистанционное образование», в течение всего периода исследования на всех анализируемых сайтах вузов;
5. Государственные университеты используют лишь малую часть потенциала дистанционных образовательных технологий в области организации дистанционного обучения бакалавров и магистров, что, по мнению диссертанта, лишает многие отечественные вузы конкурентных преимуществ, связанных с применением технологий дистанционного обучения, таких как возможность привлечения большего количества студентов из других регионов и экспорт образовательных услуг в страны СНГ;
6. Дальнейшее успешное развитие технологий дистанционного обучения в высшей школе возможно лишь при использовании специализированных образовательных программных платформ, функционирующих в глобальной сети Интернет, позволяющих наладить эффективную коммуникацию между преподавателями и дистанционно обучающимися студентами.

В то же время полученные результаты контент-анализа Интернет-сайтов вузов не позволяют определить факторы, сдерживающие развитие дистанционного высшего образования в Российской Федерации, в связи с этим возникает необходимость в проведении экспертного опроса, результаты которого представлены в следующем параграфе данного диссертационного исследования.

**2.6. Проблемы, факторы и направления развития российского электронного высшего образования (по результатам экспертного опроса)**

Проведенный контент-анализ Интернет-сайтов университетов показал востребованность электронного обучения в системе высшего образования среди студентов, а также заинтересованность вузов в применении данных технологий. В то же время полученные результаты контент-анализа показывают необходимость выявления основных факторов, влияющих на эффективность развития дистанционного образования в высшей школе. Для этого был проведен экспертный опрос, который дополнил контент-анализ материалами по современному состоянию дистанционного высшего образования в Российской Федерации.

Экспертный опрос как метод исследования был выбран вследствие следующих причин:

1. Анализ современного состояния высшего дистанционного образования в России подразумевает обращение непосредственно к руководителям соответствующих отделов (институтов, центров дистанционного образования и т.д.) в вузах, поскольку они владеют информацией по данному вопросу, как в пределах своего образовательного учреждения, так и в высшем образовании в целом;
2. Экспертный опрос руководящих лиц по вопросам современного состояния дистанционного образования в университетах позволяет получить результаты с высокой степенью достоверности, поскольку большинство из них принимают активное участие в развитии применяемых систем дистанционного обучения и отвечают за разработку стратегии дистанционного образования в своих вузах;

Экспертный опрос проводился при помощи анкеты в апреле-мае 2014 г. Целью экспертного опроса явилось определение текущего состояния и перспектив развития дистанционного высшего образования в государственных вузах с учетом процессов модернизации российского образования и нарастающих глобализационных процессов.

В исследовании были поставлены следующие задачи:

1. Определить основные факторы, препятствующие развитию дистанционного высшего образования в государственных вузах, а также выявить степень влияния дистанционного образования в университетах на уровень их конкурентоспособности в образовательном пространстве;
2. Выявить преимущества и недостатки дистанционного обучения в сравнении с традиционными формами обучения (очная, заочная) в высшей школе, а также определить основные факторы, влияющие на результативность дистанционного образования;
3. Определить готовность руководства университетов вкладывать ресурсы в развитие систем дистанционного образования, а также заинтересованность университетских преподавателей в работе с дистанционно обучающимися студентами.

Отбор экспертов для участия в опросе проходил по принципу их непосредственной включенности в процесс развития дистанционного образования в высшем учебном заведении на руководящей должности. Данный принцип позволил получить достоверные результаты от лиц, влияющих на уровень развития дистанционного высшего образования в университетах.

Структура совокупности экспертов по виду учебного заведения однородна, поскольку 100% экспертов работают в государственных высших учебных заведениях на руководящих должностях, связанных с управлением и развитием дистанционного образования в вузах (они являются руководителями центров университетских центров дистанционного образования или проректорами по информационным технологиям и непосредственно участвуют в процессах внедрения технология дистанционного обучения в образовательный процесс), а их опыт работы в занимаемых должностях составляет от 4 до 15 лет. Половина экспертов, помимо управленческой деятельности, непосредственно работает с дистанционно обучающимися студентами, 33,3% не работают со студентами, но участвуют в организации процесса обучения, еще 16,7% планируют работать со студентами в области дистанционного обучения в ближайшем будущем.

Всего было опрошено 90 экспертов, их средний возраст составляет 48 лет, более половины из опрошенных—это люди в возрасте от 31-58 лет. По половому признаку среди экспертов преобладают мужчины (55,6%), все эксперты имеют научные степени (кандидата или доктора наук). Вузы, в которых работают эксперты, находятся в городах: Москва, Санкт-Петербург, Екатеринбург, Красноярск, Владивосток, Омск, Волгоград, Якутск, Пермь, Ярославль, Петропавловск-Камчатский, Барнаул, Кемерово, Тюмень, Хабаровск, Воронеж, Казань. Таким образом, можно утверждать, что и географически, и по социальным характеристикам вошедшие в совокупность экспертов специалисты обладают достаточными знаниями и опытом для объективной оценки проблем и возможностей дистанционного образования в современном российском высшем образовании.

В ходе анализа полученных результатов исследования стало очевидно, что все опрошенные эксперты отмечают важность технологий дистанционного обучения в вузе, в том числе 77,7% считают, что оно имеет высокую значимость уже сегодня, а 22,3% говорят о росте значимости дистанционных технологий обучения уже в скором будущем. Оценивая важность технологий дистанционного обучения на современном этапе развития высшего образования, эксперты отмечают, что «данные технологии важны, поскольку расширяют границы образовательного взаимодействия»; «важны, поскольку дают возможность обучаться вне зависимости от расположения вуза и занятости обучающегося»; «дают больше возможностей для вузов в условиях глобализации». Эксперты, считающие, что технологии дистанционного обучения будут важны в будущем, обосновали свой ответ следующим образом: «сейчас информационная инфраструктура систем дистанционного обучения в университетах не достаточно развита, хотя спрос на дистанционные образовательные услуги возрастает с каждым годом»; «технологии дистанционного обучения актуальны для РФ, однако их можно реализовывать после создания хорошей материальной базы у вузов, что предполагает хорошее финансирование данных технологий» (рис.6.).



Рис. 2.5. Важность дистанционного обучения для современных вузов

В то же время, следует заметить, что существует определенная корреляционная зависимость между возрастом эксперта и его оценкой уровня важности дистанционного обучения для современных вузов. Возраст большинства экспертов, полагающих, что дистанционное обучение будет важно для современных вузов только в будущем, превышает возраст экспертов, считающих, что дистанционное обучение в высшей школе важно уже сегодня. Это можно объяснить тем, что данные эксперты в силу возраста более скептично настроены по отношению к информационным технологиям и глобальной сети Интернет (межпоколенная проблема), а, следовательно, недооценивают ее текущий уровень развития и широкие возможности для высшего образования, полагая, что необходимо дополнительное время для развития Интернет-технологий в России. Можно не согласиться с данными респондентами, считаем, что текущий уровень развития российского сегмента глобальной сети Интернет подходит для реализации целей дистанционного обучения в высшей школе уже сегодня. В то же время разделяем мнение экспертов, полагающих, что развитие дистанционного обучения в высшей школе сдерживается недостаточным финансированием вузов, что не позволяет экспертам говорить о значимости дистанционного обучения для их университетов на сегодняшний день.

Подавляющее большинство экспертов (83,3%) полагают, что наличие возможностей для дистанционного обучения в вузах влияет на их конкурентоспособность в образовательном пространстве и только 5,6% экспертов уверены, что использование в университетах дистанционного обучения никаким образом не влияет на уровень конкурентоспособности (рис. 7).



Рис. 7. Влияние дистанционного обучения в вузе на его конкурентоспособность в образовательном пространстве

Данные выводы подтверждают необходимость развития технологий дистанционного обучения в высшей школе и подчеркивают важность этого процесса в силу их значительного влияния на конкурентоспособность университетов в современном образовательном пространстве.

А если принимать во внимание все возрастающие глобализационные и модернизационные тенденции в российском образовании, то считаем возможным признать тот факт, что в ближайшем будущем российские вузы будут вынуждены конкурировать с теми зарубежными университетами, которые дают студентам более широкие возможности для дистанционного обучения. И, следовательно, конкурентными преимуществами на рынке будут обладать те отечественные вузы, которые смогут предложить качественное обучение студенту по разумной цене, что невозможно без применения дистанционных образовательных технологий. В определенной степени данный вывод подтверждается и результатами экспертного опроса. Так, 61,1% экспертов полагают, что программы дистанционного обучения в высших учебных заведениях востребованы уже сейчас, еще 33,3% респондентов считают, что подобные программы будут востребованы в ближайшие годы (рис.8).

Как уже отмечалось в диссертационном исследовании, развитие российского дистанционного высшего образования несколько затрудняется существующим законодательством, не выделяющим дистанционное обучение в качестве отдельной формы, а определяющим его в качестве технологии обучения.



Рис. 8. Востребованность программ дистанционного обучения в современных университетах

Мнение экспертов по этому вопросу разделилось практически поровну: так, 55,6% экспертов полагают, что дистанционное обучение—это только технология, а вторая группа опрошенных экспертов считают, что дистанционное обучение может стать самостоятельной формой обучения в ближайшее время (27,8%), еще 16,6% экспертов уверены, что дистанционное обучение должно быть выделено в отдельную форму уже сегодня (рис. 9).

Таким образом, с одной стороны, новое законодательство стимулирует развитие отечественного дистанционного высшего образования, а с другой его существующий уровень развития не позволяет считать дистанционное высшее образование самостоятельной формой обучения в высшей школе.

55,6%

27,8%

16,6%

дистанционное обучение

представляет собой технологию

обучения

дистанционное обучение может

стать самостоятельной формой

обучения в ближайшее время

дистанционное обучения должно

быть отдельной формой обучения

Рис. 9. Статус дистанционного обучения по результатам

экспертного опроса

 Следующий аспект касался оценки экспертами сложившейся ситуации в области дистанционного образования в их собственных университетах. Большая часть экспертов (88,8% опрошенных) полагают, что в их вузах идет первоначальный процесс внедрения дистанционного обучения в образовательный процесс и лишь 11,2% респондентов отметили, что в их высших учебных заведениях технологии дистанционного обучения студентов находятся на высоком уровне (рис. 10).



Рис. 10. Уровень внедрения технологий дистанционного обучения в вузах

Низкий уровень внедрения в образовательный процесс технологий дистанционного обучения в университетах вызван, прежде всего, тем, что руководители вузов лишь недавно осознали всю важность дистанционного обучения студентов для роста экономических показателей и уровня конкурентоспособности высших учебных заведений, а, следовательно, формирование материально-технической базы для дистанционного обучения началось с определенным отставанием по сравнению со странами Западной Европы и США. Одновременно с этим большинство экспертов (72,2%) отмечают, что их вузы готовы выделять финансовые средства на внедрение дистанционных технологий в образовательный процесс, что позволяет подтвердить тезис об их важности для вузов.

Большое значение имеет экспертная оценка готовности университетских преподавателей к работе с дистанционно обучающимися студентами. Так, результаты экспертного опроса показали, что, несмотря на понимание важности дистанционного обучения для сохранения конкурентных преимуществ вузов в условиях модернизации высшего образования, преподаватели университетов достаточно настороженно относятся к перспективам преподавания дистанционным студентам (так считают 50% экспертов, рис. 11).



Рис. 11. Готовность преподавателей вузов к обучению

дистанционных студентов

 Подобный ответ экспертов прямо пропорционально зависит от текущего уровня развития технологий и общего состояния дистанционного обучения в университетах, поэтому значительное количество настороженно относящихся к дистанционному преподаванию сотрудников вузов свидетельствует, в первую очередь, о начальном этапе внедрения технологий дистанционного обучения в образовательную деятельность высших учебных заведений.

Однако, несмотря на настороженное отношение значительной части преподавателей к перспективам их участия в дистанционном обучении студентов, результаты экспертного опроса показывают, что только 16,7% опрошенных экспертов полагают, что преподаватели их вузов не готовы к дистанционному преподаванию. Таким образом, полученные результаты опроса позволяют сделать вывод о том, что в основном вузы осознают трудности преподавателей при внедрении технологий дистанционного обучения в образовательный процесс. В то же время они нацелены на необходимость подготовки преподавателей для такого образовательного процесса и готовы тратить силы и средства на самостоятельную подготовку педагогических кадров для дистанционного обучения студентов.

Выяснив, что эксперты отмечают важность дистанционного обучения для повышения конкурентоспособности вузов в условиях усиливающихся в настоящее время глобализационных процессов и университеты готовы развивать технологии дистанционного обучения, необходимо определить мнение экспертов о тех факторах, которые на их взгляд замедляют процесс внедрения дистанционного обучения, поскольку выявление данных факторов позволяет разработать адекватную сложившимся условиям модель дистанционного образования в высшей школе.

**Факторы, замедляющие процесс внедрения дистанционного обучения в вузах**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Ранг по результатам экспертного опроса** | **Фактор, замедляющий процесс внедрения дистанционного обучения в вузе** | **Средний балл** |
| 1. | Высокая стоимость разработки, внедрения, поддержки систем дистанционного обучения | 8,7 |
| 2. | Отсутствие необходимой технической поддержки для дистанционного обучения | 7,5 |
| 3. | Отсутствие квалифицированных преподавателей для дистанционного преподавания | 7,4 |
| 4. | Отсутствие в вузах полноценных курсов дистанционного обучения | 7,1 |
| 5. | Низкий уровень качества дистанционного обучения | 6,3 |
| 6. | Текущий уровень законодательства, не определяющий дистанционное обучение в качестве самостоятельной формы обучения | 4,5 |
| 7. | Низкий уровень востребованности дистанционного обучения среди студентов | 4,3 |
| 8. | Недостаточная престижность программ дистанционного обучения  | 4,1 |
| 9. | Недостаточная компьютеризация вуза, низкая скорость подключения к Интернету | 3,2 |
| 10. | Дистанционное образование не является приоритетным для вуза | 2,1 |

На первое место эксперты поставили высокую стоимость разработки, внедрения, поддержки систем дистанционного обучения. Безусловно, эта оценка объективна, так как стоимость данных технологий и программных разработок в области дистанционного высшего образования достаточно высокая. Однако, поскольку их использование позволит высшим учебным заведениям обучать большее количество студентов с меньшими издержками (по сравнению с классическими формами обучения), то в перспективе можно будет говорить о высокой окупаемости затрат на внедрение технологий дистанционного обучения в образовательный процесс.

Второе место в рейтинге факторов, сдерживающих развитие дистанционного обучения в российских университетах, занимает отсутствие необходимой технической поддержки для внедрения в учебный процесс дистанционного обучения, что соотносится с ответами экспертов об определении текущего уровня технологий дистанционного обучения в их вузах. Учитывая тот факт, что 88,8% опрошенных экспертов отмечают только первоначальный процесс внедрения дистанционного обучения в образовательную деятельность университетов, то определение временного отсутствия технической поддержки, технической основы дистанционного обучения в качестве ведущего фактора сдерживания развития данных технологий в вузах совершенно объективно.

Третьим фактором, сдерживающим развитие дистанционного обучения, по мнению экспертов, является отсутствие специально подготовленных к работе в дистанционном режиме квалифицированных преподавателей. Однако, учитывая готовность вузов осуществлять обучение преподавателей для работы с удаленными студентами (что было установлено ранее в процессе проведения экспертного опроса), негативное влияние данного фактора в ближайшем будущем может быть снижено или полностью устранено.

К четвертому по значимости отрицательного воздействия на развитие дистанционного обучения в высшей школе фактору эксперты отнесли отсутствие в вузах полноценных электронных курсов дистанционного обучения. Данная проблема достаточно актуальна не только в вузах, которые только начали реализовывать дистанционные технологии обучения студентов, но и перед многими достаточно успешными в данном направлении университетами. Разработка качественных электронных курсов в настоящее время является одним из наиболее востребованных направлений на рынке образовательных услуг, так как многие высшие учебные заведения предпочитают разрабатывать их не самостоятельно, с привлечением собственных преподавателей (которые могли бы заниматься содержательной частью курса) и специалистов по информационным технологиям, а заказывать уже готовые курсы у сторонних разработчиков. У каждого подхода есть свои плюсы и минусы. К примеру, при использовании готовых курсов, которые к тому же имеют высокую стоимость разработки, преподаватели вузов перестают участвовать в процессе подготовки обучающих материалов, с которыми им предстоит работать. В то же время заказ электронных курсов у профессиональных разработчиков позволяет сэкономить время в процессе внедрения дистанционного обучения в вузе, что немаловажно в условиях роста конкуренции на рынке образовательных услуг.

На пятое место среди факторов, сдерживающих внедрение современных образовательных технологий в вузах, эксперты ставят низкий уровень качества дистанционного обучения. Такая позиция экспертов вызывает удивление, так как данный фактор является одним из наиболее значимых, именно отсутствие решения этой проблемы в процессе реализации дистанционного обучения отмечают противники и оппоненты дистанционного высшего образования. Проблема обеспечения качества дистанционного обучения является одним из важнейших условий для его успешного внедрения в образовательный процесс. А если учесть, что на качество дистанционного образования влияет, с одной стороны, электронная образовательная среда, в которой происходит процесс обучения, а, с другой стороны, уровень подготовки электронных курсов и преподавателей, то недостаточное качество любого компонента дистанционного образовательного процесса обуславливает снижение качества подготовки студентов, и, следовательно, ставит под угрозу доверие к дистанционному высшему образованию.

 Мнение экспертов о влиянии пяти отмеченных факторов, сдерживающих развитие дистанционного обучения в высшей школе можно считать объективным, поскольку от их успешного преодоления зависит в первую очередь распространение современных образовательных технологий в российских университетах.

Следующая группа факторов оказывает, на взгляд экспертов, менее серьезное влияние на уровень развития российского дистанционного высшего образования. Так, например, по мнению экспертов, в связи с тем, что дистанционное образование не определено законодательством в качестве самостоятельной формы это в определенной степени замедляет его развитие.

Низкий уровень востребованности дистанционного обучения среди студентов, по мнению экспертов, является еще одним сдерживающим фактором для развития дистанционного образования в вузах. Однако тот факт, что лишь малая часть экспертов считают этот фактор сдерживающим, позволяет сделать вывод, о том, что эксперты не считают дистанционное обучение мало востребованным в высшей школе. К аналогичные выводы подтверждает этап выявления наиболее известных из рассматриваемых в контент-анализе вузов. Спрос на дистанционное образование повышался среди пользователей поисковой системы «Яндекс» в течение августа 2013 г. – мая 2014 г., что говорит о постоянном росте интереса к данному направлению обучения на рынке образовательных услуг.

Среди факторов, сдерживающих развитие дистанционного обучения в вузах, на взгляд экспертов, хоть и незначительно, но влияет отсутствие престижности дистанционного обучения в студенческой среде. Безусловно, наиболее престижной формой обучения, и эксперты это подтверждают, является очная форма, в то же время результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что влияние этого фактора на развитие дистанционного обучения в высшей школе уменьшается по мере развития и распространения современных образовательных Интернет-технологий.

Еще два фактора, которые совсем недавно назывались различными учеными и специалистами в качестве основных препятствий для развития дистанционного образования в высшей школе, сегодня, по оценке экспертов, влияют на этот процесс крайне незначительно. Так, доступность компьютерной техники, высокие скорости доступа в глобальную сеть Интернет для вузов больше не являются преградой для внедрения дистанционного обучения. Интернет стал доступным практически для каждого человека, независимо от его возраста, места проживания и социального положения. Теперь, по мнению экспертов, что представляется диссертанту вполне закономерным, современные университеты, понимая преимущества дистанционного обучения в условиях конкурентной борьбы, готовы тратить силы и средства на внедрение современных моделей дистанционного обучения для привлечения максимального количества студентов.

Оценивая возможности и преимущества различных моделей дистанционного обучения, эксперты выделили в качестве наиболее востребованных и перспективных электронную образовательную среду, функционирующую в сети Интернет, что соотносится с опытом ведущих европейских и американских вузов, активно использующих подобные образовательные среды в своей работе. Эксперты, поставившие максимум баллов этой модели, аргументировали свой ответ тем, что «данная среда обеспечивает постоянный контакт студента и преподавателя»; «позволяет реализовывать разные варианты взаимодействия при оптимальных затратах времени преподавателей и студентов»; «она подтверждена положительной мировой практикой, постоянным контактом студентов и преподавателей»; «обеспечивает большую мобильность студентам, отвечает современным мировым тенденциям». Второе место, по мнению экспертов, заняла комбинированная (гибридная) модель дистанционного обучения, которая предполагает, что часть заданий студент делает дистанционно, а другая часть заданий выполняется в самом вузе под руководством преподавателя. Эксперты, поставившие максимум баллов данной модели дистанционного обучения, аргументируют это прежде всего тем, что для внедрения комбинированной модели требуется меньше затрат по сравнению с полноценной электронной образовательной средой. Такие модели, как трансляционная и корреспондентская, по мнению экспертов, устарели, а их применение в современном образовательном процессе не может обеспечить необходимого качества в связи с отсутствием оперативной обратной связи между студентом и преподавателем. Таким образом, можно сделать вывод о том, что современные образовательные среды на базе сети Интернет дают широкие возможности студентам и преподавателям для участия в процессе дистанционного обучения, так как именно реализуемые в этом случае качество образовательной среды, ее удобство для студентов и насыщенность обучающими материалами являются основой качественного дистанционного обучения в высшей школе.

Экспертный опрос позволил также выявить факторы, влияющие на успешность обучения студентов с помощью дистанционных технологий, а также определить степень их влияния (рис. 12).



Рис. 12. Факторы, влияющие на успешность обучения дистанционных студентов по результатам экспертного опроса

Большинство экспертов полагают, что успешная реализация в университетах дистанционного обучения в первую очередь зависит от качества и удобства образовательной среды. Второе место по значимости эксперты присвоили обучению преподавателей для работы с дистанционными технологиями. Не менее важным, по мнению экспертов, является высокое качество учебных материалов для студентов. Таким образом, эффективность дистанционного образования в высших учебных заведениях зависит от трех составляющих: качества электронной образовательной среды, от наличия квалифицированных преподавателей и от использования в процессе дистанционного обучения электронных учебных материалов соответствующего этому процессу качества. Кроме этих основополагающих факторов эксперты выделяют фактор мотивации студента к достижению поставленных целей, а также, на взгляд экспертов, необходимо «достичь высокого уровня подготовки технических специалистов». Шестое место определено для фактора, оценивающего уровень компьютерной грамотности студентов, на седьмое место эксперты определили фактор личных качеств студента.

Экспертный опрос позволил составить таблицу качественных характеристик очной, заочной форм обучения и дистанционного обучения с ранжированием каждой характеристики.

**Качественные характеристики различных форм обучения в высшей школе**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Очная форма обучения** | **Заочная форма обучения** | **Дистанционное обучение**  |
| 1. Престижность образования | 1. Удобство обучения | 1. Обучение максимального количества студентов |
| 2. Востребованность выпускников на рынке труда | 2. Востребованность выпускников на рынке труда | 2. Возможность обучения студентов из других стран |
| 3. Качество образования | 3. Доступность обучения | 3. Доступность обучения  |
| 4. Использование в обучении современных технологий | 4. Использование в обучении современных технологий | 4. Удобство обучения |
| 5. Удобство обучения | 5. Престижность образования | 5. Использование в обучении современных технологий |
| 6. Возможность студенческого обмена | 6. Обучение максимального количества студентов | 6. Экспорт образования в другие регионы/страны |
| 7. Доступность обучения | 7. Возможность обучения студентов из других стран | 7. Возможность студенческого обмена |
| 8. Возможность обучения студентов из других стран | 8. Качество образования | 8. Качество образования |
| 9. Обучение максимального количества студентов | 9. Экспорт образования в другие регионы/страны | 9. Востребованность выпускников на рынке труда |
| 10. Экспорт образования в другие регионы/страны | 10. Возможность студенческого обмена | 10. Престижность образования |

Исходя из полученных результатов экспертного опроса, можно сделать следующие выводы:

1. По сравнению с другими формами обучения в высшей школе, дистанционное обучение в университетах является наименее престижным. Лидером по престижности является очная форма, далее - заочная, и лишь затем дистанционное обучение. Повышение престижности дистанционного образования позволит привлекать большее количество студентов в университеты, что позитивно скажется на общем уровне развития электронного высшего образования в России;
2. Уровень престижа дистанционного высшего образования напрямую зависит от его качества. Современная информационная эпоха позволяет создавать качественные электронные среды для дистанционного обучения студентов, что уже решило проблему его качества в развитых зарубежных странах. Согласно полученным результатам, проблема качества образования актуальна и для заочной формы обучения;
3. Повышение качества дистанционного образования и дальнейшее повышение его престижности в глазах потенциальных студентов и работодателей позволит увеличить востребованность выпускников на рынке труда. Максимально востребованными на рынке труда традиционно являются выпускники очной формы обучения, однако, данная ситуация будет меняться с течением времени в связи с ростом качества дистанционного обучения в высшей школе;
4. По мнению экспертов, особенностями дистанционного обучения в высшей школе в сравнении с традиционными формами обучения являются: обучение максимального количества студентов, возможность обучения студентов из других стран. Эти уникальные характеристики позволяют расширять образовательное пространство, что особенно актуально в условиях рыночных отношений, возрастающей конкуренции и модернизации высшего образования;
5. Дистанционное обучение является максимально доступным для студентов по сравнению с очной и заочной формами обучения в высшей школе. Третье место в сводной таблице параметр доступности обучения занимает в силу того, что в первую очередь эксперты выделили его уникальные характеристики (обучение максимального количества студентов, возможность обучения студентов из других стран).

Проведенный экспертный опрос позволил проанализировать текущее состояние российского дистанционного высшего образования, обозначить препятствия в его развитии, а также основные проблемы, с которыми сталкиваются университеты при внедрении дистанционного обучения в образовательный процесс. На основании полученных результатов Абрамовским А.Л. разработана современную модель организации дистанционного высшего образования в вузе, отвечающую требованиям модернизации высшего образования, вызванной глобализационными тенденциями.

**2.7. Рекомендации по совершенствованию модернизации российского высшего образования**

Приходится констатировать, что динамика отечественного высшего образования за последнее десятилетие, если и может быть названа модернизацией, то с весьма и весьма существенными оговорками. Фактически суть преобразований в высшей школе вполне вписывается в логику модернизации отечественного социума в целом. Наша страна реально «открылась» внешнему (в первую очередь западному) миру, утвердившись там прежде всего в качестве поставщика сырьевых товаров и рынка сбыта. Адаптация к сырьевой парадигме предполагает сокращение наукоемких и перерабатывающих производств, а, следовательно, к падению спроса на ряд соответствующих специальностей. Вместе с тем вполне возможен рост потребности в работниках, занятых трудом, не требующим особо сложных знаний, умений. Достаточно, как пишет С. Титов, владеть «несколькими алгоритмами, позволяющими осуществлять ограниченное вмешательство в некоторые этапы почти полностью автоматизированных процессов». И подобный уровень подготовки вполне обеспечивается современным бакалавриатом. Этот же исследователь, будучи критиком нынешней реформы высшей школы, тем не менее констатирует ее историческую закономерность – реформа не представляет собой ни воплощения невежества чиновников, ни их злого и корыстного умысла (хотя и то, и другое присутствует, но в качестве побочного следствия), а узаконивает реально существующее положение вещей, то есть сложившуюся культурно-историческую ситуацию»[[220]](#footnote-220). С. Титов, ссылаясь на собственный преподавательский опыт, также считает, что нет смысла обвинять проводимую реформу в ухудшении образования. Оно и так уже ухудшилось де факто, а проводимая реформа только юридически закрепит сложившееся положение дел.

В данном случае, нам представляется, что названный эксперт несколько погорячился. Динамика качества образования сохраняет нисходящую тенденцию и явно не без участия нынешней реформы. Об этом свидетельствуют результаты проведенных исследований, которые анализировались в данной главе. Можно уверенно говорить о том, что научное и преподавательское сообщество не считает присоединение к Болонской системе подлинной модернизацией отечественного образования, если понимать модернизационный процесс именно как усовершенствование. Высшие административные структуры (Минобрнауки), навязывают шаги, которые не встречают понимания среди профессорско-преподавательского состава, который ощущает ситуацию изнутри.

В то же время внешнеполитические обстоятельства последних месяцев, по всей видимости, внесли серьезные коррективы в геостратегические направления развития России. Речь идет об украинской ситуации, в результате которой наметилась серьезная конфронтация с западными странами, что по идее должно привести к усилению тенденций закрытости отечественного социума, сориентировать его на определенную самодостаточность. В этой связи есть смысл надеяться на изменение политики высших административных органов, отвечающих за образование.

В книге Остапенко А.А., Хагурова Т.А. «Человек исчезающий» авторы приводят многочисленные пожелания по поводу развития российского образования опрошенных ими респондентов. К некоторым из них они присоединяются сами. На основании этих позиций, дополняемых нашими собственными рассуждениями, имеет смысл сформулировать ряд рекомендаций, приводимых далее.

1) Выход из Болонской системы, которая в целом доказала свою неэффективность в отечественных условиях. Поводом может послужить усиление конфронтации с европейскими политическими структурами. К этому имеются и другие предпосылки – отечественное образование сохранило квалифицированное ядро профессорско-преподавательского состава, который настроен негативно в отношении применения положений Болонской декларации и охотно послужит социальной базой подобных шагов. Прекрасно подготовленные выпускники с высокой квалификацией найдут применение в мировых хозяйственных структурах и без участия России в Болонском процессе. Представляется, что залогом этого будет их квалификация, а не политические факторы.

2) Работать на восстановление наиболее положительных традиций отечественного образования. Так, увеличение государственного финансирования образования должно поставить заслон негативным тенденциям, обозначенным уже с 90-х годов. Речь идет о добывании любой ценой материальных средств вузами и преподавателями. В первом случае мы имеем выход на первый план финансового критерия при поступлении, во втором – коррупционные механизмы, что искажает мотивацию учебного процесса и выхолащивает цели образования. Увеличение заработной платы ППС должно стимулировать творческие мотивы в процессе образования студентов.

Вместе с тем уместна более гибкая политика государства в отношении федеральных и коммерческих заведений высшей школы. Наиболее эффективные коммерческие вузы (пример, краснодарский ИНЭП) должны сохраниться наряду с государственными, уже по той простой причине, что коммерческие вузы обладают рядом преимуществ перед государственными (более гибкие структуры, индивидуальный подход к студентам). Хотя не стоит забывать, что государственные вузы – хранители традиций отечественного образования, а также являются средоточием фундаментальной науки.

3) Сократить вал бумажной отчетности (это пожелание буквально каждого второго респондента), что высвободит время для творческого подхода к занятиям и организации плодотворных учебных мероприятий (студенческих научных конференций, познавательных кружков, дискуссионных клубов и т.п.). В нынешней ситуации «учебный процесс отходит на второй план, а его место занимает зарабатывание очередной компетенции для портфолио»[[221]](#footnote-221).

4) Восстановить систему экзаменов как при приеме в вуз, так и в ходе учебных сессий. Как совершенно справедливо пишут Остапенко А.А., Хагуров Т.А., умение угадывать правильные варианты в тестах, описывать ситуацию – одна из составляющих образованности. Однако эта составляющая не должна доминировать, как это происходит в отечественном образовании. Преподаватели должны заниматься не натаскиванием на тесты (в случае федеральных проверок проводится компьютерное тестирование), а образованием[[222]](#footnote-222). Это совсем не одно и то же.

5) Система отечественного высшего образования должна совершенствоваться и развиваться с участием сотни ученых, а не по решению кучки высших чиновников, довольно-таки далеких от реалий российской образовательной среды. Демократизация, выступающая в качестве одной из идеологем образовательной реформы, должна поменять объект. Не студенческое, а преподавательское сообщество имеет смысл демократизировать, и с этой целью необходимо избавить его от явно чрезмерного давления административного аппарата. Речь не идет о полном исключении последнего из процесса принятия решений, так как это представляется попросту невозможным. Образовательные институты представляют собой очень сложные структуры и им не обойтись без профессиональных управленцев. Но последние не должны доминировать, как это происходит в условиях тотального управления качеством учебного процесса (Н. Покровский), когда преподавательский состав попал исключительно в положение исполнителя, его попросту ставят перед фактом. Целесообразным сделать равным взаимодействие администраторов с профессорско-преподавательскими группами. Это представляется обязательным, так как без подобного обстоятельства повысить эффективность высших образовательных учреждений будет весьма проблематично.

В то же время зашедшая слишком далеко демократизация студенческого сообщества должна быть ограниченна. С этой целью необходимо, во-первых, поддерживать высокий авторитет преподавателя, причем как в интеллектуальном, так и в моральном аспектах. В плане первого необходим обязательный и реальный (а не формальный) контроль проводимых занятий, а также научной работы преподавателя. В плане второго – обязательные мероприятия по предотвращению коррупции в учебной среде. Во-вторых, воспитательные механизмы в рамках учебного процесса исключать нельзя ни в коем случае. Как справедливо отмечает Т. Хагуров, даже если рассматривать студента с точки зрения потребителя образовательных услуг, далеко не всегда такой потребитель знает, какого рода услуги ему действительно нужны[[223]](#footnote-223). Наконец, годы учебы в вузе являются очень важным этапом социализации молодого поколения, особенно в современную эпоху мощного влияния разнообразных информационных субъектов. Подлинного гражданина России и целостную личность проблематично сформировать без активного участия воспитательного фактора в ходе получения высшего образования.

 **Заключение**

Образование как социологическое явление представляет собой неотъемлемый элемент современных общественных систем, играющий одну из ведущих ролей в обеспечении одной из фундаментальных функций – воспроизводства. Существование подобной функции обусловлено как процессом смены поколений, так и внешней и внутренней динамикой в целом. Особый статус занимает высшее образование, явившееся результатом усложнения общества не только в плане расширения сложных профессиональных функций, но и более интенсивной работы каналов социальной мобильности. Высшее образование имеет более тесную связь с социальной динамикой, поскольку предназначено для подготовки специалистов, настроенных выполнение функций достаточно сложного характера. В то же время требования меняющейся ситуации стимулируют адаптационные возможности институтов образования. В современную эпоху социальные изменения проходят под эгидой процессов модернизации и глобализации.

 Логика утверждения и развития индустриализма предполагает расширяющуюся интеллектуальную базу, следовательно, образование играет весьма значительную роль в процессах модернизации, на чем настаивали и настаивают теоретики индустриального и постиндустриального общества. Однако характер востребованных знаний изменяется по ходу социально-экономической динамики. В виду многообразия и сложности современной экономики значимый результат дают высокоспециализированные знания. На передний план в современных условиях выдвигается практический аспект знания (Д. Гэлбрейт, П. Дракер). Фундаментальные знания вытесняются знанием практическим, специализированным. В современную эпоху оказывается востребованным владение лишь несколькими алгоритмами действий, «позволяющими осуществлять ограниченное вмешательство в некоторые этапы почти полностью автоматизированных процессов» (С.Титов). При этом подобные навыки должны постоянно обновляться в ускоряющемся мире, чем и обусловлен феномен «непрерывного образования», вовлекающего человека в образовательный процесс фактически на протяжении всей его жизни.

Однако глобализационный мир весьма дифференцирован как в социально-экономическом, социально-политическом плане, так и с точки зрения распределения знаний. Одним из существенных аспектов мирового неравенства является информационное неравенство, при том, что информационное революция его не только закрепила, но и значительно усилила (А.Еляков). Степень востребованности интеллектуальных ресурсов растет прямо пропорционально статусу страны в глобальной системе. Дифференциация хозяйственных отраслей, характерная для периферийных стран, неизбежно вызывает разделение в профессиональной среде – на более востребованные и менее востребованные специальности, что вызывает в свою очередь наплыв или, наоборот, отток желающих поступить в учебные заведения определенного профиля.

Немаловажным выглядит изменение социокультурного статуса образования. Ценности общества потребления обусловили быструю и интенсивную консьюмеризацию образования, заставляя ее эволюционировать в направлении обычных поставщиков образовательных услуг (Т. Хагуров). Финансовый тоталитаризм выдвинул образование в ряд одного из важнейших факторов социального расслоения – качественные услуги доступны не всем, и сегодня возникают новые формы неравенства – образовательно-экономические, когда невозможность заплатить за качественное образование обрекает большие социальные группы на положение исключенных, социальных аутсайдеров[[224]](#footnote-224).

Образовательные институты претерпевают существенные изменения в условиях ускоряющейся социальной динамики. Нынешние трансформации образовательных систем есть закономерность современного этапа культурно-исторического процесса.

Модернизационный процесс в России имел весьма цикличный характер, и в этом заключается едва ли не основная особенность отечественной модернизации. Причем в определенную историческую эпоху она имела свои специфические флуктуации. Так, на протяжении большей части отечественной социальной истории модернизация имела здесь частичный характер и явно не без влияния глобализационных процессов. Исключение составляет советский период, когда попытки модернизации целенаправленно носили более полный системный смысл. Либеральная модель модернизации, сторонниками которой является ряд отечественных ученых (С. Гавров, И. Клямкин, И. Яковенко, Н. Плискевич) как можно полагать, лишь частично конструктивно реализуема в отечественных условиях. Как представляется, большего внимания заслуживает позиция ученых, ратующих за разработку и применение национальной модели модернизации, адекватной российской социальной специфике (В. Федотова, Р. Хасбулатов, О. Арин, М. Делягин).

Что касается модернизации самого образования, то ее ход в целом отражает ход отечественных преобразований. Логика периферийного капитализма предполагает лишь ограниченное и фрагментарное участие образовательных структур. Нынешняя ситуация в нем складывается под воздействием двух противоположных тенденций. С одной стороны периферийная ориентация постсоветской России работает на дифференциацию интеллектуальных ресурсов, разделение на востребованные и невостребованные специальности, из-за чего для отечественного социума становятся типичными явления «утечки умов», а также маргинализации определенных групп носителей интеллектуального потенциала. С другой стороны продолжается инерция советской системы образования, чрезмерно развитой для периферийной страны (Б. Кагарлицкий) что, по всей видимости, и старается преодолеть нынешнее российское руководство. Здесь может идти речь о множестве учебных заведений, появившихся в СССР, который был ориентирован на совсем иные глобальные стратегические задачи, о профессорско-преподавательском составе, наконец, о все еще значительном количестве квалифицированных специалистов, подготовленных советской образовательной системой.

Кроме того, отечественная образовательная среда выступает не только отражением поляризационных тенденций российского общества, но и сама работает на их воспроизводство. Данный момент проявляет себя как «на входе», так и «на выходе». Дифференциация российского образования происходит по оси «доступность – качество», и имеет тенденции к усилению. Принцип обратной пропорциональности доступности образования и уровня его качества серьезно усиливает общественную дифференциацию. О воспроизводстве в сфере российского образования властно-собственнических групп говорит факт неуклонно растущих частных вложениях родителей в *качественное* образование своих детей и самих себя. В результате складывается «реальность гипертрофированного неравенства» (Горшков М.К., Ключарев Г.А.).

Наконец, наблюдается тенденция массовизации российского высшего образования, что является следствием нескольких обстоятельств. С одной стороны принципиально поменялись правила поступления в вуз в 1990-2000-е гг., когда на первый план вышла финансовая компетентность, а не уровень интеллектуальной культуры. Поступающий в современный вуз более задается проблемой «смогу ли я оплатить обу­чение?», а не «смогу ли я учиться?». С другой стороны, с понижением качества образования повышается его доступность, что иллюстрируется появлением большого количества мелких вузов (коммерческих, филиалов). В результате появилось не только большое количество учащихся высших учебных заведений, среди которых многие откровенно слабо подготовлены, но также набрали силу ряд моментов, в прошлом мало совместимых с учебным процессом. Это не только снижение качества преподаваемых предметов, но и расширение теневой сферы, связанных в основном с коррупционной составляющей экзаменационных сессий. Подобные обстоятельства имеют не только объективные последствия, то есть фактически сводят на нет прямую функцию образовательных институтов – производство человеческого капитала, выпуск грамотных, квалифицированных специалистов. Теневая сфера образования работает на деградацию культурного сознания как студентов, так и профессорско-преподавательского состава. Происходит девальвация человеческого капитала, а в более широкой перспективе – деформация воспроизводящего механизма общества в целом.

В 2000-е годы российское образование активно реформируется. Суть проводимых преобразований вполне вписывается в логику культурно-исторического процесса (С. Титов). Явственно просматривается попытка приблизить отечественное образование к западным стандартам, в силу чего Россия объявила о своем присоединении к Болонскому процессу (сентябрь 2003г.). Проводимая реформа разделила ученое сообщество на ее сторонников (либеральный подход) и критиков (консервативный подход). Первые ратуют за приближение отечественной высшей школы к западным образцам, в силу изменившихся обстоятельств – распространения тотального рынка, общества потребления, глобализации. Вторые в целом выступают за сохранение традиционных образовательных принципов и технологий. По их мнению, нынешняя образовательная реформа работает на снижение интеллектуального потенциала российского общества, что в перспективе будет все сильнее отворачивать его от собственных национальных интересов.

По всей видимости, сторонники консервативной позиции доминируют в сообществе отечественных ученых и преподавателей, о чем свидетельствуют проведенный на федеральном уровне анкетный опрос. Его данные натолкнули на вывод, что демократизация образования, выступающая идеологическим обоснованием реформ, имеет противоречивый смысл. Отмечаются сдвиги в сторону демократизации как раз там, где ее расширение не представляется столь уж необходимым (собственно учебный процесс) в силу возрастания значения фигуры студента как потребителя-клиента и снижения значимости фигуры преподавателя. Между тем преподавательское сообщество творческих личностей фактически оттесняется от управленческих рычагов, превращаясь в механических исполнителей, к тому же вынужденных все больше времени уделять отчетности, а не собственно учебному процессу. По ходу российской реформы высшего образования явно доминирует политическая воля (Т.Панфилова). Присоединение высшего образования к Болонской системе было осуществлено без согласия российского ученого и преподавательского сообщества.

В результате реформы появились двухуровневая система высшего образования, обеспечивающая количественное преобладание недоподготовленных специалистов – бакалавров; компентентностный подход, базирующийся на бихевиористских принципах, которые предусматривают не формирование знаний, но выработку навыков обращения с информацией. Все это ведет к подготовке работника, который достаточно способен к выполнению работы, требуемой в настоящий момент нанимателю (С. Титов), что вполне актуально для нынешней российской ситуации преобладания сырьевых отраслей над обрабатывающими. Высококвалифицированные специалисты пока что нужны в меньших масштабах, чем в советскую эпоху.

Сравнительный анализ развития ситуации в государственных и коммерческих вузах показал, что те и другие имеют во многом сходные проблемы, касающиеся сокращения численности абитуриентов (следствие сокращения рождаемости в 90-х гг.), а также административно-правового давления. Коммерческие высшие учебные заведения в отечественных условиях испытывают нечто вроде функциональной деформации. Они более дифференцированы с точки зрения качества преподавания, уровня подготовки студентов, организационных моментов, наконец, слабо реагируют на общественный заказ. Качество подготовки выпускников коммерческих вузов зачастую оказывается неудовлетворительным. Государственных учреждений это касается в меньшей степени, так как они создавались, как правило, в более стабильный период и имели четкую целевое назначение. Им в целом удалось сохранить солидную материально-техническую и научную базу, они являются более укомплектованными с точки зрения профессорско-преподавательского состава. Пока что традиционно признаваемые преимущества коммерческих заведений перед государственными ­– большая гибкость, высокая адаптивность – слабо проявляются в отечественных условиях.

По результатам проведенного эмпирического исследования (анкетного опроса и интервью с преподавателями государственных и коммерческих вузов) можно смело предположить, что названное сообщество не склонно воспринимать нынешнюю реформу отечественного высшего образования в качестве его модернизации, понимаемой как усовершенствование. То есть реформа высшего образования не имеет достаточной социальной базы. А дистанция между преподавателями и федеральным административным аппаратом, представленным Минобрнауки, явно увеличивается.

В качестве рекомендаций по выправлению ситуации в российском высшем образовании предлагается ряд мер, которые могут дополнительно актуализироваться в нынешней ситуации, если российское руководство будет стратегически переориентировано, что в условиях обострения отношения с Западом не исключено.

Выход из Болонской системы, которая в целом доказала свою неэффективность и даже деструктивность в отечественных условиях. Восстановление наиболее положительных традиций отечественного образования – увеличение государственного финансирования и правового контроля с целью ослабления коррупционных тенденций. Проводить гибкую политику в сфере высшего образования на основе сочетания государственной и коммерческой форм обучения. Сокращение вала бумажной отчетности, что высвободит время для творческого подхода к занятиям и организации плодотворных учебных мероприятий. Восстановление системы экзаменов как при приеме в вуз, так и в ходе учебных сессий. Тестовая составляющая вполне может применяться, но она не должна доминировать. Преподаватели должны заниматься образованием, а не натаскиванием. Расширение демократических тенденций в рамках взаимоотношения административных структур и преподавательского сообщества. Система отечественного высшего образования должна совершенствоваться и развиваться не при безусловном доминировании чиновников-управленцев над учеными и преподавателями, но при тесном взаимодействии тех и других.

 **Литература**

Абрамова М.И. Образование как фактор социокультурной адаптации учащейся молодежи к условиям современных трансформаций. // Вопросы образования, 2010, №3. С.202-203.

Авраамова Е.М. Рынок труда и система образования: трудности перевода сигналов. //Общественные науки и современность, 2011, №3.

1. Анурин В.Ф. Динамическая социология. М., 2003.

Аргументы и факты .№36, 2010.

Арин О.А. Мир без России, М.,2002.

Арин О.А. Царская Россия: мифы и реальность. М.,1999.

1. Арон Р. Этапы развития социологической мысли. М., 1993.

Аузан А. Колея российской модернизации. // Общественные науки и современность, 2007, №6.

Баграмян И.С., Шакай А.Ф. Контракт века. М.,1984.

Балабанов А.С., Балабанова Е.С. Социальное неравенство: факторы углубления депривации. Социс. 2003 №7. С. 34-43.

Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. М., 2000

Бек У. Что такое глобализация? М., 2001

Белади Л., Краус Т. Сталин. М., 1989. С. 155-158.

Белл Д. Социальные рамки информационного общества// Новая технократическая волна на Западе. М., 1986.

Белоцерковский А.В. Дороги, которые мы выбираем. Высшее образование в России, №2, 2010.

1. Бергер П., Лукман Т., Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.,1995.

Бореев В.Ю., Коваленко А.в. Культура и массовая коммуникация. М.. 1991

Бороноев А.О., Смирнов П.И. Российский менталитет и реформы.// Общество и политика: Современные исследования, поиск концепций. СПб., 2000.

1. Бузгалин А.В., Колганов А.И. Глобальный капитал. М., 2004.

Валлерстайн И. Анализ мировых систем и ситуация в современном мире. М., 2000.

Валлерстайн И. От феодализма к капитализму: переход или переходы? / Валлерстайн И. Анализ мировых систем и ситуация в современном мире. – СПб., 2001. С. 63-81.

Веблен Т. Теория праздного класса. М., 1984.

Вехи: Сборник статей о русской интеллигенции. Из глубины: Сборник статей о русской революции. М., 1991.

Волков Ю.Г. Личность и гуманизм. Челябинск, 1995

Волков Ю.Г., Малицкий В.С. Гуманизм и общество будущего // Социологические исследования. 1993. №5.

Гавров С.Н. Модернизация во имя империи. Социокультурные аспекты модернизационных процессов в России. М.,2004. .

Гавров С.Н. Модернизация России: постимперский транзит М.: МГУДТ, 2010.

1. Гершунский Б.С. Педагогические аспекты непрерывного образования // Вестник высшей школы. - 1987. - № 8.
2. Гидденс Э.Устроение общества: Очерк теории структурации. М., 2005

Глазьев С.О стратегии экономического развития России //Вопросы экономики. 2007. №5.

Голенкова З.Т. Основные тенденции трансформации социальных неравенств. // Россия: трансформирующееся общество /Под ред. В.А. Ядова. М., 2001.

Гордон Л.А., Клопов Э.В. Что это было? Размышления о предпосылках и итогах того, что случилось с нами в 30-40-е годы. М.,1989. С. 67.

Горшков М.К., Ключарев Г.А. Непрерывное образование в контексте модернизации. – М.,2011.

Гринин Л.Е. Государство и исторический процесс: политический срез исторического процесса. М., 2009.

Гурова Т., Тарусин М. Реальная Россия //Эксперт. 2005. №19 С. 17-35

Гэлбрейт Дж. Новое индустриальное общество. М., 2004.

Дарендорф Р. Тропы из утопии. работы по истории и теории социологии. М., 2002 .

Дебор Г. Общество спектакля. М., 2000.

Делягин М.Г. Мировой кризис: Общая теория глобализации. М., 2003.

динамика. – М., 2004. С.900.

Добреньков В.А., Нечаев В.Я. Общество и образование. М., 2003.

Добреньков В.А., Нечаев В.Я. Общество и образование. М., 2003.

Добреньков В.И. Глобализация и Россия: социологический анализ. М., 2006.

Добреньков В.И., Кравченко А.И. Фундаментальная социология: В 15 т. Т.4: Общество: статика и динамика. – М., 2004.С.869.

Добреньков В.И., Кравченко А.И. Фундаментальная социология: в 15 т. Т.4: Общество: статика и

Доронин И.Г. Мировые фондовые рынки. / Мировая экономика: глобальные тенденции за 100 лет. М.,2003. С.114.

Дракер П. Посткапиталистическое общество // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология/ Под ред. В. Иноземцева М., , 1999, С. 100.

Дубин Б., Гудков Л., Левинсон А.,Леонова А., Стучевская О. Доступность высшего образования: социальные и институциональные аспекты.// Доступность высшего образования в России.-М: Независимый институт социальной политики. 2004.

1. «Дураков нет. Российские ПТУ и техникумы пустуют, так как все абитуриенты-2009 предпочли вузы» // Новые известия. 21 сентября, 2009.

Дюркгейм Э. Педагогика и социология // Дюркгейм Э. Социология. М.,1995, Маннгейм К. Диагноз нашего времени. М., 1994.

1. Дюркгейм Э.Социология религии и теория познания.// Религия и общество: Хрестоматия по социологии религии. Сост. В.И. Гараджа. М., 1996.

Еляков А.Д. Информационный тип социального неравенства // Социологические исследования , 2004, №8.

Ермаханова С.А. Теория модернизации: история и современность //Интернет-ресурс: www. econom.nsc.ru /ieie/ SMU/conference/articles, 04.12.13.

1. Заславская Т.И. О некоторых методологических вопросах исследования современного российского общества // Куда идет Россия?.. Кризис институциональных систем: Век, десятилетие, год. М., 1999.

Заславская Т.И. Современное российское общество: Социальный механизм трансформации. М., 2004.

Заславская Т.И. О социальных акторах модернизации России // Общественные науки и современность. 2011, №3. С.20.

Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Образование, как ресурс информационного общества // СоцИс, 2005, № 7, С.101-109.

Илья Смирнов, «Добро пожаловать, путешественники в третье тысячелетие!» //«Континент», 2003.

Ионин Л.Г. Социология культуры. Путь в новое тысячелетие. М., 2000.

Иноземцев В.Л. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы. М., 2000. С. 181.

История теоретической социологии. В 4-х т. Т.4, М., 2002.

Кагарлицкий Б.Ю. Восстание среднего класса. М., 2012.

Кагарлицкий Б.Ю. Периферийная империя: Россия и миросистема. М., 2003. С. 30-31.

Кагарлицкий Б.Ю. Реставрация в России. М.. 2003. С. 371.

Кагарлицкий Б.Ю. Управляемая демократия: Россия, которую нам навязали. Екатеринбург, 2005.

Кара-Мурза С.г. Манипуляция продолжается. Стратегия разрухи. М., 2011. С. 72-73.

Кара-Мурза С.Г. Советская цивилизация. Книга первая. От начала до Великой Победы. М., 2002.С. 477.

Карье Г. Культурные модели университета // Alma mater. 1996.№ 3.

Кива А.В. Многоликость российской модернизации. // Общественные науки и современность. 2011, №1. С. 47.

Клейнер Г.Б. Становление общества знаний в России: социально-экономические аспекты// Общественные науки и современность. 2005, №3.

Константиновский Д.Л. Неравенство в сфере образования. Российская ситуация. / Россия и Китай: изменения в социальной структуре общества – М.,2012. С. 351.

Красин Ю.А. Полоса бифуркационного застоя. // Куда пришла Россия? ..Итоги социетальной трансформации /Под общ ред. Т.И. Заславской М., 2003.

Лещинский И. Высшее образование как привилегия в будущем. Интернет-ресурс: <http://scepsis.ru> /library/id\_1816.html

Майор Ф. Универсальный университет // Alma mater. 1998. .№7. С.7.

Манченко А.П. Социальная модернизация в современной России. М., 2000.

Медведев С. Болонский процесс, Россия и глобализация.// http://www.vovr.ru/stat3.html

Наука России в цифрах. Статистический сборник 2000. С.44.

Наумова Н.Ф. Рецидивирующая модернизация как форма развития социальных систем. /Общая социология. Хрестоматия. - М. 2006, с.660.

Остапенко А.А., Хагуров Т.А. Человек исчезающий. Исторические предпосылки и суть антропологического кризиса современного образования. Краснодар, 2012.

Панфилова Т.В. Реформирование высшего образования в России: демократизация или бюрократизация?» // Общественные науки и современность. 2010, №4. С. 67.

Плискевич Н.М. Тупики инструментальной модернизации. // Общественные науки и современность. 2010, №2.

Побережников И.В. Теория модернизации: основные этапы эволюции // Проблемы истории России. Вып. 4. Екатеринбург, 2001, с. 228.

Покровский Н.Е. Побочный продукт глобализации: университеты перед лицом радикальных изменений. // Общественные науки и современность. 2005, №4. С. 148.

Полякова Н.Л. XX век в социологических теориях общества. М., 2004. Ривас Патрисио Эрнан. В поисках новой концепции университета // Alma mater. 1999. №2.

Россия: социокультурные ограничения модернизации// Общественные науки и современность. 2007, №5. С.88.

Сабуров Е.Ф. Инвестиционный климат в образовании. // Общественные науки и современность. 2007, №1. С. 9.

Соколов С.В. Социальная философия: Учеб. пособие для вузов. - М. 2003.

Струмилин С.Г. Очерки по истории экономики России. М.,1960.

Тамбиянц Ю.Г Общественная динамика в современных социологических теориях. Учебное пособие. Краснодар: КГАУ, 2011.

1. Титов С.А. Образование в точке бифуркации.// Общественные науки и современность, 2010, №4.

Ушкалов И.Г., Малах И. А. Утечка умов» — масштабы, причины, последствия. М., 1999.

Федотова В.Г. Хорошее общество. М.: Прогресс-Традиция, 2005,

Хабермас Ю. Идея университета. Процессы обучения //Alma mater. 1994. №4. С. 9-17.

Хагуров А.А., Бондаренко Г.А., Асланов Ш.С., Хагуров Т.А. ,Тамбиянц Ю.Г. и др. Человеческий капитал современного российского села. Краснодар, 2006.

1. Хагуров Т.А.Образование между служением и услугой.// Высшее образование в России, № 4., 2011.

Хагуров Т.А.. Остапенко А.А. Реформа образования глазами профессионального сообщества Москва-Краснодар, 2014.

Хагуров Т.А.. Остапенко А.А. Реформа образования глазами учителей и преподавателей: опыт социологического исследования. Москва-Краснодар, 2013.

Хантингтон С. Политический порядок в меняющихся обществах. М., 2004.

Хасбулатов Р.И. Бессилие власти. Путинская Россия. М., 2012.

Хюсен Т. Идея университета: эволюции, функции, проблемы, перспективы // Вопросы образования. 1992, №3.

Шаповалов В.Ф. Чем и как собираются управлять наши управленцы (Наука управления и подготовки кадров государственных служащих) //Общественные науки и современность 2005, №5, с.88.

Шкаратан О.И. Становление постсоветского неоэтакратизма.//Общественные науки и современность, 2009, №1. С.16.

Штомпка П. Социология социальных изменений. М.,1996.

**ЛИТЕРАТУРА (для сносок)**

1. Аванесов В.С. Основные направления модернизации российского образования» [Электронный ресурс] // Материалы XII Международной научной конференции «Модернизация России: ключевые проблемы и решения» на XII Международной научной конференции «Модернизация России: ключевые проблемы и решения». Режим доступа: http://www.gosbook.ru/node/53942 (дата обращения: 09.01.2014).
2. Алеева Е. Учебные пособники [Электронный ресурс] // Журнал «Коммерсант-Деньги», 14.04.2008. Режим доступа: http://kommersant.ru/Doc/881669 (дата обращения: 19.08.2013).
3. Амин С. Вирус либерализма: перманентная война и американизация мира. – М.: Европа, 2007. – 168 с.
4. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. – М.: Издательство МЭСИ, 1999. – 196 с.
5. Арефьев А. Л. Международный рынок образовательных услуг и российские вузы (статья вторая) // Высшее образование в России. – 2008. – №3. – С. 131.
6. Аристотель. Этика. – СПб.: Астрель, 2012. – 496 с.
7. Аттали Ж. Карл Маркс: мировой дух. – М.: Молодая гвардия, 2008. – 406 с.
8. Ахаян А.А., Лаптев В.В. О концепции системы дистанционного педагогического образования // Педагогическое образование на Алтае. – 1999. – № 1. – С. 377-378.
9. Бакштановский В.И. Университетская миссия и ценности гражданского общества // Ведомости прикладной этики. – 2003. – № 22. – С. 129-131.
10. Барбаков О.М., Барбакова К.Г. Управление бизнес-образованием в Российской Федерации // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. – 2012. – № 4. – С. 67-71.
11. Белоножко М.Л., Хиту Е.Ф. Об особенностях высшего образования для взрослых // Социологические исследования. – 2007. – № 4. – С. 61-64.
12. Бергер П., Бергер Б., Коллинз Р. Личностно-ориентированная социология. – М.: Академический Проект, 2004. – 608 с.
13. Бердяев Н.А. Самопознание. – М.: АСТ-Москва, 2007. – 448 с.
14. Бестужев-Лада И.В. К школе XXI века. Размышления социолога. – М.: Педагогика, 1998. – 256 с.
15. Бид-Бад Б.М., Петровский А.В. Образование в контакте социализации // Педагогика. – 1996. – №1. – С. 3-8.
16. Богуславский М.В. Стратегии модернизации российского образования XX века: теоретико-методологические подходы к исследованию // Проблемы современного образования. – 2012. - №4. – С. 5-20.
17. Бодалев А.А. О смысле жизни человека, его акме и других образованиях и их взаимосвязи // Акмеология. – 2004. – № 1. – С. 15-17.
18. Большая Советская Энциклопедия. – 3-е изд. – М., 1974. – Т.18 – 620 с.
19. Большая советская энциклопедия. – 3-е изд. – М., 1976. – Т.25 – 600 с.
20. Бурдье П. Социология социального пространства. – СПб.: Алетейя, 2013. – 288 с.
21. Валлерстайн И. Анализ мировых систем и ситуация в современном мире. – СПб.: Университетская книга, 2001. – 208 c.
22. Вебер М. Избранное. Образ общества. – М.: Центр гуманитарных инициатив, 2012. – 768 с.
23. Вдовюк В.И., Шабанов Г.А. Педагогика высшей школы: современные проблемы. – М: ВУ, 1996. – 68 с.
24. Воинова О.В. Мировой рынок образования // Социология образования. – 2008. – №1. – С. 56-81.
25. Выступление лорда Кроутера, первого ректора Открытого университета Великобритании [Электронный ресурс] // Официальный сайт Открытого университета Великобритании. Режим доступа: http://www.open.ac.uk/lifelong-learning/papers/3957797A-0001-7E8F-0000015700000157\_JCalderPaper-noabstr act.rtf (дата обращения: 12.05.2013).
26. Выжутович В. Академическая успеваемость [Электронный ресурс] // Российская газета. Режим доступа: http://www.rg.ru/2008/05/15/sadovnichy.html (дата обращения: 18.11.2013)
27. Гаврилюк В.В. Концептуальные практики воспитания студенческой молодежи XXI века // Вестник Тюменского государственного университета. – 2012. – № 8. – С. 87-95.
28. Гавриляченко С. О вреде реформ вообще: Болонская декларация—плюсы и минусы // Юный художник. – 2006. – №3. – С.2.
29. Гарунов М.Г., Семушина Л.Г., Фокин Ю.Г., Чернышев А.П. Этюды дидактики высшей школы. – М.: НИИ ВО, 1994. – 135 с.
30. Гегель Г. Введение в философию. – М.: Либроком, 2014. – 266 с.
31. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 512 с.
32. Гидденс Э. Социология. – М.: УРСС, 1999. – 704 с.
33. Гореткина Е. Массовое онлайновое обучение бросает вызов российской системе образования // PC Week/RE. – 2013. – №20. – С.18.
34. Горшков М.К., Шереги Ф.Э. Вузы, внедряющие инновационные образовательные программы: выявленные проблемы и способы их решения // Социология образования. – 2008. – №8. – С.5.
35. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы [Электронный ресурс] // Консультант Плюс. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons\_doc\_LAW\_ 146497/?frame=1 (дата обращения: 11.11.2013).
36. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Теория обучения. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 384 с.
37. Грудзинский А.О. Проектно-ориентированный университет. Профессиональная предпринимательская организация вуза. – Н.Новгород: Изд-во Нижегородского госуниверситета, 2004. – 370 с.
38. Грудзинский А.О. Университет как предпринимательская организация // Социологические исследования. – 2003. – №4. – С.113-121.
39. Густырь А.В. Программа развития дистанционного образования в системе среднего профессионального образования: предпосылки, цели и основные направления // Среднее профессиональное образование. – 2003. – №5. – С. 55-60.
40. Давыдов Н.А. Педагогика – М.: ИЭП, 1997. – 134 с.
41. Де Боно Э. Латеральное мышление. – М.: Попурри, 2005. – 384 с.
42. Дистанционное образование // Проблемы информатизации высшей школы. Бюллетень, 1995 г., № 3.
43. Дистанционное образование в России. Используют ли россияне компьютер и Интернет для получения новых знаний и навыков? [Электронный ресурс] // Фонд «Общественное мнение», исследование от 09.10.2013. Режим доступа: http://fom.ru/obshchestvo/11118 (дата обращения: 27.10.2013).
44. Днепров Э.Д. Обращение редактора-составителя // Модернизация российского образования: документы и материалы. – М.: ГУ ВШЭ, 2002 – 332 с.
45. Домрачев В.Г. Дистанционное обучение: возможности и перспективы // Высшее образование в России. 1994. – № 3. – С. 10-12.
46. Дорожкин Ю.Н., Мазитова Л.Т. Проблемы социальной адаптации иностранных студентов // Социологические исследования. – 2007. – №3. – С. 73-77.
47. Духнич Ю.В. Дистанционное обучение в СНГ. Тренды развития 2010-2013 [Электронный ресурс] // HR Portal. Режим доступа: http://www.hr-portal.ru/article/distancionnoe-obuchenie-v-sng-trendy-razvitiya-2010-2013-obzor (дата обращения: 17.05.2014).
48. Дырин А.И. К вопросу о «философии» новейшего периода модернизации российского образования, или его истинные цели и задачи в аспекте реализации Россией Болонской декларации // Социология образования. – 2007. – №1. – С.17.
49. Дюркгейм Э. Социология образования. – М.: Интор, 1996. – 80 с.
50. Загвоздина Д. МГУ теряет позиции [Электронный ресурс] // Газета.ru. Режим доступа: http://www.gazeta.ru/social/2012/09/ 11/4764105.shtml (дата обращения: 09.04.2014).
51. Золотарев А.А. Теория и методика систем интенсивного обучения. Т.1-4. – М.: МГТУ ГА, 1994. – 210 с.
52. Зубакова М. Куда вы удалились. Дистанционное обучение—имитация образования или шаг в будущее? // Итоги. – 2010. – №12. – С. 56-58.
53. Иванов В.Н. Социальные технологии в современном мире. – М.: Славянский диалог, 1996. – 335 с.
54. Иванова В.И. Болонский процесс и российское высшее образование / Педагогика. – 2006. – №1. – С.11-23.
55. Ивановский З.В. Высшее образование в условиях глобализации // Глобализация и гуманитарное знание. – 2006. – №1. – с. 109-114.
56. Издание ЮНЕСКО для Всемирного саммита по информационному обществу – СПб.: Изд-во «Российская национальная библиотека», 2004. – 126 с.
57. Иноземцев В.Л. Вестернизация как глобализация и «глобализация» как американизация // Вопросы философии. 2004. №4. С. 58–69.
58. Интернет в России: динамика проникновения. Лето 2013 [Электронный ресурс] // Фонд «Общественное мнение». Режим доступа: http://runet.fom.ru/Proniknovenie-interneta/11067 (дата обращения: 28.10.2013).
59. Каковы перспективы дистанционного образования? [Электронный ресурс] // Lenta.ru, материалы Интернет-конференции, 04.12.2010. Режим доступа: http://lenta.ru/conf/education/ (дата обращения: 17.09.2013).
60. Кант И. Трактаты. – М.: Наука, 2006. – 552 с.
61. Карпенко О.М., Бершадская М.Д., Вознесенская Ю.А. Роль мегауниверситетов в развитии дистанционного образования // Труды Современной гуманитарной академии. 2008. – № 8. – С. 36-54.
62. Катанандов С.Л. Доклад по реформам высшего образования // Модернизация российского образования: документы и материалы. – М.: ГУ ВШЭ, 2002 – 332 с.
63. Кессиди Ф.Х. Глобализация и культурная идентичность // Вопросы философии. – 2003. №1. – С. 76-79.
64. Коган Л.Н. Социология культуры: Учебное пособие. – Екатеринбург: УрГу, 1992. – 120 с.
65. Коменский Я.А., Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с.
66. Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаева М.Ф. История педагогики. – М.: Просвещение, 1982. – 447 с.
67. Константиновский Д.Л. Качественное образование: ресурс и его использование // Россия реформирующаяся. Вып. 11: Ежегодник / отв. ред. М. К. Горшков. – М.: Новый хронограф, 2012. – С. 202-212.
68. Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования в России. – М.: НИИВО, 1995. – 24 с.
69. Концепция экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011 - 2020 гг. // Вестник международных организаций. – 2010. – №1 (27). С. 96-106.
70. Коротков Э.Н. Современные концепции обучения и их применение в подготовке военных кадров. – М: ВПА, 1976. – 48 с.
71. Краснова Г.А. Открытое образование: цивилизационные подходы и перспективы: монография / Г.А. Краснова – М.: Изд-во РУДН, 2002. – 152 с.
72. Кузовков Ю.В. Глобализация и спираль истории. – М.: Анима-Пресс, 2010 г. – 258 с.
73. Лавров О.А. Дистанционное обучение: классификация проблем, термины и определения // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2004. – № 5. – С. 39-46.
74. Логунов А.Л. Нам придется менять отношение к сфере образования [Электронный ресурс] // Русский журнал. Режим доступа: http://old.russ.ru/ist\_sovr/sumerki/20030407\_log.html (дата обращения: 18.07.2013).
75. Лукашенко М.А. Высшее учебное заведение на рынке образовательных услуг: актуальные проблемы управления. – М.: Маркет ДС, 2003. – 358 с.
76. Майер В.В. Роль качества образования в социально-экономическом развитии // Экономика образования. – 2006. – № 2. – С. 71-74.
77. Макбурни Г. Рычаги глобализации как политическая парадигма высшего образования // Высшее образование в Европе. – 2001. – Т. XXVII. – №1.
78. Мандрыка С.М. Российская государственность в условиях стратегической нестабильности и проблемы современного образования // Социология образования. – 2008. – №2. – С. 43.
79. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. – 2-е изд.Т4. – М.: Экзамен, 1971. – 765 с. (1.1/3)
80. Маслова Н.В. Ноосферное образование. – М.: Белые альвы, 2002. – 338 с.
81. Маслова Н.В. Ноосферное образование: технология, методология, методика. – М.: РАЕН, 1998. – 58с.
82. Медведева Е.И., Крошилин С.В. Электронное образование и развитие инновационной экономики России // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. - 2011. - №4(16). - С. 58-71.
83. Мейер Э. Экономическое развитие древнего мира – М.: Изд-во т-ва «Мир», 1910 г. – 108 с.
84. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. – М.: АСТ Москва, 2006. – 880 с.
85. Мехришвили Л.Л., Бараблина С.В. Социальная ответственность: роль высших учебных заведений // Вестник международных организаций: образование, наука, новая экономика. – 2012. – № 1. – С. 203-218.
86. Можаева Л.Г. Эволюция концепции образования в современном мире // Экономика образования. – 2001. – №6. – С. 19-26.
87. Молчанов А.С. Электронное обучение: бег через нормативные барьеры // Аккредитация в образовании. – 2013. – №67. – С. 30-32
88. Назарова Т.С., Полат Е.С. Средства обучения: технология создания и использования. – М.: УРАО, 1998. – 204 с.
89. Наумова Н.Ф. Рецидивирующая модернизация в России: беда, вина или ресурс человечества? – М.: Едиториал УРСС, 1999. – 176 с.
90. Нечаев В. Я. Параметры глобализации и факторы Болонского процесса // Вестник Московского университета. – 2004. – № 4. с. 27-34.
91. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. – М.: СИНТЕГ, 2007. – 668 с.
92. Новиков Н.И. Избранные сочинения. – М.: Издательство Академии наук СССР, 1951. – 708 с.
93. О качестве высшего образования [Электронный ресурс] // Фонд «Общественное мнение», исследование от 29.06.2012. Режим доступа: http://fom.ru/Nauka-i-obrazovanie/10516 (дата обращения: 11.06.2013).
94. Образование для 21 века [Электронный ресурс] // Официальный сайт ЮНЕСКО. Режим доступа: http://en.unesco.org/themes/education-21st-century (дата обращения: 15.04.2013).
95. Осипов А.М. Современная социология образования в России: некоторые итоги и проблемы развития // Социологические исследования. – 2013. – № 5. – С. 95-103.
96. Официальный сайт Ассоциации дистанционного обучения США (Unites States Distance Learning Association) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.usdla.org (дата обращения: 15.06.2013).
97. Официальный сайт Интернет-университета Капелла (Capella University) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.capella.edu/about/ (дата обращения: 15.06.2013).
98. Официальный сайт Канадской ассоциации виртуальных университетов [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.cvu-uvc.ca/ (дата обращения: 15.06.2013).
99. Официальный сайт Международной корпорации по исследованию общественного мнения (Opinion Research Corporation International) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.orcinternational.com/US/industries/Pages/Education-Skills.aspx (дата обращения: 16.06.2013).
100. Официальный сайт Национального Университета Дистанционного образования в Испании (Universidad National de Educacion a Distancia) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://portal.uned.es/ (дата обращения: 15.06.2013).
101. Официальный сайт Национального центра дистанционного обучения (CEND) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.cned.fr/ (дата обращения: 16.06.2013).
102. Официальный сайт образовательной среды edX [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.edx.org/leadership (дата обращения: 17.06.2013).
103. Официальный сайт образовательной среды edX [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.edx.org/about-us (дата обращения: 17.06.2013).
104. Официальный сайт Открытого Университета Великобритании (Britain Open University) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.open.ac.uk/about/main/the-ou-explained/facts-and-figures (дата обращения: 17.06.2013).
105. Официальный сайт Совета по дистанционному обучению в области профессионального образования в США (Distance Education and Training Council in USA) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.detc.org/Discover-DETC/About-Accreditation.aspx (дата обращения: 17.06.2013).
106. Официальный сайт Университета Атабаски (Athabasca University) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.athabascau.ca/aboutau/glance.php (дата обращения: 22.06.2013).
107. Официальный сайт Университета западных губернаторов (Western Governors University) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.wgu.edu/ (дата обращения: 22.06.2013).
108. Официальный сайт Университета Феникс (Phoenix University) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.phoenix.edu (дата обращения: 22.06.2013).
109. Официальный сайт Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://obrnadzor.gov.ru/ru/public\_reception/faq/index.php?id\_4=678&from\_4=2 (дата обращения: 22.06.2013).
110. Официальный сайт университета Ферн в г. Хагене (FernUniversität in Hagen) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.fernuni-hagen.de (дата обращения: 27.06.2013).
111. Официальный сайт Moodle [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://moodle.org/stats/ (дата обращения: 27.06.2013).
112. Панарин А. С. Глобализация // Глобалистика: Энциклопедия. – М.: Радуга, 2003. С. 183-185.
113. Пашкус Н.А., Пашкус В.Ю. Модернизация российского образования: проблемы, направления, возможности внедрения в вузах [Электронный ресурс] // Журнал «Общество: политика, экономика, право» – 2014. №3. Режим доступа: http://dom-hors.ru/issue/pep/2014-3/pashkus-pashkus.pdf (дата обращения: 22.08.2014).
114. Пидоймо Л.П., Бутурлакина Е.В. Сущность категорий «информационное общество», «информационная экономика» // Современная экономика: проблемы и решения. – 2010. – №4. – С.113.
115. Платон. Избранные диалоги. – М.: Эксмо, 2013. – 768 с.
116. Полат Е.С, Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 272 с.
117. Полат Е.С., Моисеева М.В, Петров А.Е., Бухаркина М.Ю., Аксенов Ю.В., Горбунькова Т.Ф. Дистанционное обучение – М.: ВЛАДОС, 1998. – 192 с.
118. Постановление Правительства Российской Федерации от 28.10.2013 №966 «О лицензировании образовательной деятельности» [Электронный ресурс] // Консультант Плюс. Режим доступа: http://www.consultant.ru/law/hotdocs/29146.html (дата обращения: 17.03.2014).
119. Праздников Г.А. Болонский процесс в смысловом пространстве современного образования // Социс. – 2005. – №10. – С.46.
120. Приказ Рособрнадзора от 05.09.2011 №1953 «Об утверждении лицензионных нормативов к наличию у лицензиата учебной, учебно-методической литературы и иных библиотечно-информационных ресурсов и средств обеспечения образовательного процесса по реализуемым в соответствии с лицензией на осуществление образовательной деятельности образовательным программам высшего профессионального образования» [Электронный ресурс] // Консультант Плюс. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons\_doc\_LAW\_121674/ (дата обращения: 11.04.2012).
121. Прямые иностранные инвестиции из развивающихся стран и стран с переходной экономикой: тез. доклада о мировых инвестициях ЮНКТАД [Электронный ресурс] // Официальный сайт Организации Объединенных Наций. Режим доступа: http://www.un.org/ru/development/surveys/ docs/investments2006.pdf (дата обращения: 21.04.2012).
122. Развитие Интернета в регионах России. Весна 2013 [Электронный ресурс] // Компания «Яндекс». Режим доступа: http://download.yandex.ru/company/ya\_regions\_report\_2013.pdf (дата обращения: 25.04.2014).
123. Ракитов А.И. Информация, наука, технология в глобальных исторических измерениях. – М.: ИНИОН РАН, 1998. – 104 с.
124. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 30.04.2014 N 722-р «Об утверждении плана мероприятий («дорожной карты») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки» [Электронный ресурс] // Консультант Плюс. Режим доступа: http://base.consultant.ru/cons/cgi/ online.cgi?req=doc;base=LAW;n=162797 (дата обращения: 24.05.2014).
125. Рекламные возможности «Яндекса» [Электронный ресурс] // Официальный сайт компании «Яндекс». Режим доступа: http://advertising.yandex.ru/.
126. Розин В.М. Кризис образования и новый опыт преподавания // Высшее образование в России. – 2010. – № 3. – С. 117-123 (дата обращения: 18.03.2013).
127. Российский статистический ежегодник. – М.: Росстат, 2013. – 717 с.
128. Ростовцев М.И. Капитализм и народное хозяйство в древнем мире // Русская мысль – 1900. – № 3. – С. 195-217.
129. Руководство пользователя СДО CLASS.NET Московского авиационного института [Электронный ресурс] // Сайт системы дистанционного обучения МАИ. Режим доступа – http://distance.mai.ru/guide (дата обращения: 13.05.2014).
130. Садовничий В.А., Икеда Дайсаку. На рубеже веков. Разговор о главном. – М.: Издательство МГУ, 2013. – 432 с.
131. Сазонов Б.В. Проблемы и пути модернизации российского образования [Электронный ресурс] // Научный Фонд им. Г.П. Щедровицкого. Режим доступа: http://www.fondgp.ru/lib/mmk/49 (дата обращения: 21.07.2014).
132. Сервис «Подбор слов» компании «Яндекс» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://wordstat.yandex.ru/ (дата обращения: 14.04.2014).
133. Силин А.Н., Ткаченко В.В. Управление в высшей школе: специфика северного филиала // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. – 2012. – № 3. – С. 96-99.
134. Смелзер Н. Дж. Социология. – М.: Феникс, 1998. – 688 с.
135. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.
136. Сорос Дж. О глобализации. – М.: Эксмо, 2004. – 244 с.
137. Социологическая энциклопедия. Под ред. В.Н. Иванова. – М.: Мысль, 2003. Т. 1. – 696 с.
138. Спенсер Г. Воспитание умственное, нравственное и физическое. – М.: Либроком, 2013. – 232 с.
139. Статистический отчет «Образование». Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.gks.ru/free\_doc/new\_site/population/obraz/vp-obr1.htm (дата обращения: 14.02.2013).
140. Субетто А. И. Системологические основы образовательных систем. Том 1. – М.: Исследовательский центр, 1994. – 284 с.
141. Тард Г. Социальные законы. – М.: Либроком, 2009. – 64 с.
142. Тихомиров В.П. Дистанционное образование: история, экономика, тенденции // Дистанционное обучение. – 1997. – № 2.
143. Тихомиров В.П., Солдаткин В.И., Лобачев С.Л., Ковальчук О.Г. Дистанционное обучение: к виртуальным средам знаний (часть 1), [Электронный ресурс] // Научно-практический журнал «Открытое образование». Режим доступа – http://www.e-joe.ru/sod/99/2\_99/st158.html (дата обращения: 09.02.2013).
144. Тихонов А.Н. Стратегия и пути перехода от информатизации образования к информатизации регионов России и общества в целом // Бюллетень «Проблемы информатизации высшей школы», 1995 г., вып. 4.
145. Тихонов А.Н., Абрамешин А.Е., Воронина Т.П., Иванников А.Д., Молчанова О.П. Управление современным образованием: социальные и экономические аспекты. – М.: Вита-пресс, 1998. – 284 с.
146. Федеральный закон № 273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»: принят Гос. думой 21 дек. 2012 г. [Электронный ресурс] // Консультант Плюс. Режим доступа: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi ?req=doc;base=LAW;n=158429 (дата обращения: 17.02.2013).
147. Федеральный проект «Национальные исследовательские университеты» [Электронный ресурс] // Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. Режим доступа: http://www. минобрнауки.рф/проекты/ведущие-вузы/ниу (дата обращения: 11.02.2013).
148. Филатов О.К. Информатизация современных технологий обучения в высшей школе. – Ростов-на-Дону: ТОО Мираж, 1997. – 283 с.
149. Филоненко С.Н. Дистанционное образование на Украине: опыт и перспективы // Дистанционное и виртуальное обучение: дайджест российской и зарубежной прессы. – 2001. – №3. - С.44-47.
150. Фокин Ю.Г. Психодидактика высшей школы: психолого-дидактические основы преподавания. – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2000. – 424 с.
151. Фрадкин Ф.А. Педагогическая технология в исторической перспективе. – М.: Интерпракс, 1994. – 248 с.
152. Фукуяма Ф. Конец истории и последний человек. – М.: АСТ, 2005. – 592 с.
153. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций. – М.: АСТ, 2007. – 576 с.
154. Шаронова С.А. Универсальные константы института образования—механизм воспроизводства: монография / С.А. Шаронова. – М. Изд-во РУДН, 2004. – 357 с.
155. Юнусов Л.А. Прямые иностранные инвестиции в условиях глобализации мировой экономики: Автореф. дис. докт. экон. наук. – М., 2009. – 38 с.
156. Яковец Ю.В. Глобализация и взаимодействие цивилизаций. – М.: Экономика, 2003. – 441 с.
157. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования – М.: Педагогика, 1986. – 215 с.
158. Albrow M. Globalization, Knowledge and Society. – L.: Sage, 1990. – P. 17-18.
159. Albrow M. The Global Age. State and Society Beyond Modernity // American Journal of Sociology. 1998. Vol. 103, №5. P. 1412-1414.
160. Anderson, J., Boyles, J., and Rainie, L. The Future Impact of the Internet on Higher Education. – Washington DC: The Pew Research Center’s Internet & American Life Project. – 43 p.
161. Anderson T., Dron J. Three Generations of Distance Education Pedagogy // The international review of research in open and distance education. Vol.12, №3. P. 80-97.
162. Archer M. Sociology for One World: Unity and Diversity // International Sociology. 1991. Vol. 6, № 2. P. 133-138.
163. Barkholt K. The Bologna Process and Integration Theory: Convergence and Autonomy // Higher Education in Europe. 2005. Vol. 30. №1. P.23-29.
164. Beck U. What is Globalization? – New York: Wiley. 2000. – 180 p.
165. Burbach R., Nunez O., Kagarlitsky B. Globalization and its Discontents: The rise of postmodern socialism. Chicago: Pluto Press, 1997. – 192 p.
166. Daniel J. Mega-universities and Knowledge Media. – NY.: Routledge, 1997. – 224 p.
167. Learning at a Distance [Электронный ресурс] // National Center for Education statistics. Режим доступа – http://www.nces.ed.gov/pubs2012/2012154.pdf (дата обращения: 21.02.2012).
168. DeLoughry, T.J. Distance-learning program inflames Maine faculty // Chronicle of Higher Education. 1995. №41. P.24-25.
169. E-learning – a global strategic business report by Global Industry Analysts, Inc, 2010 [Электронный ресурс] // Global Industry Analysts. Режим доступа – http://www.strategyr.com/eLEARNING\_Market\_Report.asp (дата обращения: 21.01.2012).
170. Garrison R. Cognitive presence for effective asynchronous online learning // Elements of quality online education: practice and direction. 2003. P. 47-58.
171. Gleason D. Distance Education in Law School: The Train Has Left the Station // Higher Education. 2006. Vol. 51. №1. P.85-92.
172. Greider W. One World, Ready or Not: The Manic Logic of Global Capitalism. – London: Jossey-Bass Publishers, 1997. – 397 p.
173. International standard ISO 9241-11 Ergonomic requirements for office work with visual display terminals (VDTs). Part 11: Guidance on usability [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.iso.org/iso/iso\_catalogue/catalogue\_tc/catalogue\_detail.htm?csnumber=16883 (дата обращения: 02.03.2013).
174. Keegan D. The Foundations of Distance Education. – London: CroomHelm, 1986. – 282 p.
175. Levin, J. S. Globalizing the Community College: Strategies for Change in the Twenty-First Century. – New York: Palgrave/St. Martin's Press. 2001. – 102 p.
176. Matthew Serbin Pittinsky. The Wired Tower: perspectives on the Impact of the Internet on Higher Education. – New Jersey: FTPress, 2002. – 256 p.
177. McKee Terralyn. Thirty Years of Distance Education: Personal Reflections // The international review of research in open and distance learning. 2010. Vol. 11, №2. P.100-109.
178. McLuhan, Marshall. Understanding Media: the extensions of man. – Berkeley: Gingko Press, 2003. – 106 p.
179. Moore M.G., Kearsley G. Distant Education: A System View. – Belmont: Wadsworth Pubishing, 1996. – 290 p.
180. Mugridge I. The Language of Distance and Open Learning // International Journal of E-learning&Distance Education. 1999. Vol. 4, №2. P.83-85.
181. Ohmae K. The Borderless World: Power and Strategy in the Interlinked Economy. New York: HarperBusiness, 1999. – 276 p.
182. Records of the General Conference Twentieth Session Paris, 24 October to 28 November 1978 [Электронный ресурс] // Официальный сайт ЮНЕСКО. Режим доступа: http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140 /114032e.pdf (дата обращения: 07.02.2012).
183. Robertson R. Mapping the Global Condition: Globalization as a Central Concept // Sage social science. 1990. Vol. 7. P.15-30.
184. Stromquist N. P. Internationalization as a response to globalization: Radical shifts in university environments // Higher Education. 2007. Vol. 53. №1. P.81-103.
185. Taylor J. Fifth Generation Distance Education // Higher education. 2001. Report № 40. P. 1-8.
186. The Worldwide Market for Self-paced eLearning Products and Services: 2010-2015 Forecast and Analysis by Ambient Insight, 2011 [Электронный ресурс]. Режим доступа – http://www.ambientinsight.com/Resources/Documents/Ambient-Insight-2010-2015-Worldwide-eLearning-Market-Executive-Overview.pdf (дата обращения: 28.01.2013).
187. Wedemeyer Ch. Learning at the backdoor. – Madison: University of Wisconsin Press, 1981. – 98 p.
188. Western Governors University Annual Report, 2013 [Электронный ресурс] // Western Governors University official site. Режим доступа – http://www.wgu.edu/sites/wgu.edu/files/WGU\_AnnualReport2013.pdf (дата обращения: 20.01.2014).
1. Титов С.А. Образование в точке бифуркации.// Общественные науки и современность, 2010, №4. С. 74. [↑](#footnote-ref-1)
2. Побережников И.В. Теория модернизации: основные этапы эволюции // Проблемы истории России. Вып. 4. Екатеринбург, 2001. С. 219. [↑](#footnote-ref-2)
3. Штомпка П. Социология социальных изменений. М.,1996, с.171. [↑](#footnote-ref-3)
4. Цит. по: Штомпка П. Социология социальных изменений. М.,1996, с.172. [↑](#footnote-ref-4)
5. Гавров С.Н. Модернизация России: постимперский транзит М.: МГУДТ, 2010, с.16-18. [↑](#footnote-ref-5)
6. Побережников И.В. Теория модернизации: основные этапы эволюции // Проблемы истории России. Вып. 4. Екатеринбург, 2001, с. 228. [↑](#footnote-ref-6)
7. Штомпка П. Социология социальных изменений. М.,1994. С.173. [↑](#footnote-ref-7)
8. Гавров С.Н. Модернизация России: постимперский транзит М.: МГУДТ, 2010, с.19. [↑](#footnote-ref-8)
9. Федотова В.Г. Хорошее общество. М.: Прогресс-Традиция, 2005, с. 169. [↑](#footnote-ref-9)
10. Побережников И.В. Теория модернизации: основные этапы эволюции // Проблемы истории России. Вып. 4. Екатеринбург, 2001, с. 228 -229. [↑](#footnote-ref-10)
11. Ермаханова С.А. Теория модернизации: история и современность //Интернет-ресурс: www. econom.nsc.ru /ieie/ SMU/conference/articles, 04.12.13. [↑](#footnote-ref-11)
12. Штомпка П. Социология социальных изменений. М.,1996, с. 174. [↑](#footnote-ref-12)
13. Цит. по: Добреньков В.И., Кравченко А.И. Фундаментальная социология: В 15 т. Т.4: Общество: статика и динамика. – М., 2004.С.869. [↑](#footnote-ref-13)
14. Хантингтон С. Политический порядок в меняющихся обществах. М., 2004. С. 59. [↑](#footnote-ref-14)
15. Хантингтон С. Политический порядок в меняющихся обществах. М., 2004. С. 50. [↑](#footnote-ref-15)
16. Там же. С. 55. [↑](#footnote-ref-16)
17. Там же. С.59. [↑](#footnote-ref-17)
18. Манченко А.П. Социальная модернизация в современной России. М., 2000. [↑](#footnote-ref-18)
19. Наумова Н.Ф. Рецидивирующая модернизация как форма развития социальных систем. /Общая социология. Хрестоматия. - М. 2006, с.660. [↑](#footnote-ref-19)
20. Федотова В.Г. Хорошее общество. М.: Прогресс-Традиция, 2005, с.229. [↑](#footnote-ref-20)
21. Соколов С.В. Социальная философия: Учеб. пособие для вузов. - М. 2003, с. 415-416. [↑](#footnote-ref-21)
22. Федотова В.Г. Хорошее общество. М.: Прогресс-Традиция, 2005, с. 158. [↑](#footnote-ref-22)
23. Федотова В.Г. Хорошее общество. М.: Прогресс-Традиция, 2005.С. 159. [↑](#footnote-ref-23)
24. Гавров С.Н. Модернизация России: постимперский транзит М.: МГУДТ, 2010, с. 24. [↑](#footnote-ref-24)
25. Тамбиянц Ю.Г Общественная динамика в современных социологических теориях. Учебное пособие. Краснодар: КГАУ, 2011, с.270-293. [↑](#footnote-ref-25)
26. Гавров С.Н. Модернизация России: постимперский транзит М.: МГУДТ, 2010. С.26-27. [↑](#footnote-ref-26)
27. Федотова В.Г. Хорошее общество. М.: Прогресс-Традиция, 2005. С. 172. [↑](#footnote-ref-27)
28. Федотова В.Г. Хорошее общество. М.: Прогресс-Традиция, 2005. С.180-181. [↑](#footnote-ref-28)
29. Гавров С.Н. Модернизация России: постимперский транзит М.: МГУДТ, 2010. С.27. [↑](#footnote-ref-29)
30. Соколов С.В. Социальная философия: Учеб. пособие для вузов. - М. 2003. С. 417. [↑](#footnote-ref-30)
31. Федотова В.Г. Хорошее общество. М.: Прогресс-Традиция, 2005, с. 194. [↑](#footnote-ref-31)
32. Ермаханова С.А. Теория модернизации: история и современность // www. econom.nsc.ru /ieie/ SMU/conference/articles, 04.12.13. [↑](#footnote-ref-32)
33. Тамбиянц Ю.Г Общественная динамика в современных социологических теориях. Учебное пособие. Краснодар: КГАУ, 2011. [↑](#footnote-ref-33)
34. Арин О.А. Мир без России, М.,2002. С. 342. [↑](#footnote-ref-34)
35. Тамбиянц Ю.Г Общественная динамика в современных социологических теориях. Учебное пособие. Краснодар: КГАУ, 2011. С.271. [↑](#footnote-ref-35)
36. Гринин Л.Е. Государство и исторический процесс: политический срез исторического процесса. М., 2009. С. 170-171. [↑](#footnote-ref-36)
37. Доронин И.Г. Мировые фондовые рынки. / Мировая экономика: глобальные тенденции за 100 лет. М., 2003. С. 114. [↑](#footnote-ref-37)
38. Делягин М.Г. Мировой кризис: Общая теория глобализации. М., 2003. С.242. [↑](#footnote-ref-38)
39. Там же. С. 247-248. [↑](#footnote-ref-39)
40. Валлерстайн И. Анализ мировых систем и ситуация в современном мире. М., 2000. [↑](#footnote-ref-40)
41. Федотова В.Г. Хорошее общество. М.: Прогресс-Традиция, 2005. С.349. [↑](#footnote-ref-41)
42. Побережников И.В. Теория модернизации: основные этапы эволюции // Проблемы истории России. Вып. 4. Екатеринбург, 2001. С.230-231. [↑](#footnote-ref-42)
43. Побережников И.В. Теория модернизации: основные этапы эволюции // Проблемы истории России. Вып. 4. Екатеринбург, 2001. С. 234. [↑](#footnote-ref-43)
44. Веблен Т. Теория праздного класса. М., 1984. С.273. [↑](#footnote-ref-44)
45. Тамбиянц Ю.Г. Общественная динамика в современных социологических теориях. Краснодар, 2011. С. 30. [↑](#footnote-ref-45)
46. История теоретической социологии. В 4-х т. Т.4, М., 2002. С. 198. [↑](#footnote-ref-46)
47. Белл Д. Социальные рамки информационного общества// Новая технократическая волна на Западе. М., 1986. С. 334. [↑](#footnote-ref-47)
48. Иноземцев В.Л. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы. М., 2000. С. 181. [↑](#footnote-ref-48)
49. Тамбиянц Ю.Г. Общественная динамика в современных социологических теориях. Краснодар, 2011. С. 42. [↑](#footnote-ref-49)
50. Белл Д. Социальные рамки информационного общества// Новая технократическая волна на Западе. М., 1986, С. 331, 332. [↑](#footnote-ref-50)
51. Дракер П. Посткапиталистическое общество // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология/ Под ред. В. Иноземцева М., , 1999, С. 100. [↑](#footnote-ref-51)
52. Гэлбрейт Дж. Новое индустриальное общество. М., 2004. С.102. [↑](#footnote-ref-52)
53. Делягин М.Г. Мировой кризис: Общая теория глобализации. М., 2003. С. 137. [↑](#footnote-ref-53)
54. Полякова Н.Л. XX век в социологических теориях общества. М., 2004. С. 291-292. [↑](#footnote-ref-54)
55. Горшков М.К., Ключарев Г.А. Непрерывное образование в контексте модернизации. М., 2011. С. 9. [↑](#footnote-ref-55)
56. Добреньков В.А., Нечаев В.Я. Общество и образование. М., 2003. С. 332. [↑](#footnote-ref-56)
57. Титов С.А. Образование в точке бифуркации. // Общественные науки и современность. 2010. №10. С.77. [↑](#footnote-ref-57)
58. Там же. С.78. [↑](#footnote-ref-58)
59. Добреньков В.А., Нечаев В.Я. Общество и образование. М., 2003. С.335. [↑](#footnote-ref-59)
60. Майор Ф. Универсальный университет // Alma mater. 1998. .№7. С.7. [↑](#footnote-ref-60)
61. Карье Г. Культурные модели университета // Alma mater. 1996. №3. С. 32. [↑](#footnote-ref-61)
62. Еляков А.Д. Информационный тип социального неравенства // Социологические исследования , 2004, №8. С. 98. [↑](#footnote-ref-62)
63. Еляков А.Д. Информационный тип социального неравенства // Социологические исследования , 2004, №8. С. 97. [↑](#footnote-ref-63)
64. Там же. С. 100. [↑](#footnote-ref-64)
65. Кагарлицкий Б.Ю. Восстание среднего класса. М., 2012. С. 114. [↑](#footnote-ref-65)
66. Кагарлицкий Б.Ю. Управляемая демократия: Россия, которую нам навязали. Екатеринбург, 2005. С.101. [↑](#footnote-ref-66)
67. Ка гарлицкий Б.Ю. Восстание среднего класса. М., 2012. С. 115. [↑](#footnote-ref-67)
68. Остапенко А.А., Хагуров Т.А. Человек исчезающий. Исторические предпосылки и суть антропологического кризиса современного образования. Краснодар, 2012. С. 47. [↑](#footnote-ref-68)
69. Титов С.А. Образование в точке бифуркации. // Общественные науки и современность. 2010. №10. С. 76. [↑](#footnote-ref-69)
70. Хагуров Т.А.Образование между служением и услугой.// Высшее образование в России, № 4., 2011. [↑](#footnote-ref-70)
71. Иноземцев В.Л. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы. М., 2000, С.98. [↑](#footnote-ref-71)
72. Тамбиянц Ю.Г. Общественная динамика в современных социологических теориях. Краснодар, 2011. С. 340. [↑](#footnote-ref-72)
73. Аткинсон М. Жизнь в потоке. Коучинг / Мэрилин Аткинсон. Пер. с англ. – М.: Альпина Паблишер, 2013. – 303 с. [↑](#footnote-ref-73)
74. Американский прагматизм. Новаторство философии Джона Дьюи. // Якушев А. В. Философия (конспект лекций). – М.: Приориздат, 2004. – 224 с. [↑](#footnote-ref-74)
75. См. О. С. Толстова «Гуманистический подход в зарубежных теориях дистанционного обучения». Вестник ТГПУ. 2010. Выпуск 10 (100). [↑](#footnote-ref-75)
76. Игнатович Е. В. Хьютагогика как зарубежная концепция самостоятельного обучения. // Непрерывное образование XXI век. Выпуск 3. 2013. [↑](#footnote-ref-76)
77. Аузан А. Колея российской модернизации. // Общественные науки и современность, 2007, №6. С. 54. [↑](#footnote-ref-77)
78. Аузан А. Колея российской модернизации. // Общественные науки и современность, 2007, №6. С. 58. [↑](#footnote-ref-78)
79. Гавров С.Н. Модернизация во имя империи. Социокультурные аспекты модернизационных процессов в России. М.,2004. С.72. [↑](#footnote-ref-79)
80. Там же. С. 44-45. [↑](#footnote-ref-80)
81. Гавров С.Н. Модернизация России: постимперский транзит М.: МГУДТ, 2010. С. 38. [↑](#footnote-ref-81)
82. Гавров С.Н. Модернизация во имя империи. Социокультурные аспекты модернизационных процессов в России. М.,2004. С. 56. [↑](#footnote-ref-82)
83. Кагарлицкий Б.Ю. Периферийная империя: Россия и миросистема. М., 2003. С. 30-31. [↑](#footnote-ref-83)
84. Там же. С. 211-212. [↑](#footnote-ref-84)
85. Валлерстайн И. От феодализма к капитализму: переход или переходы? / Валлерстайн И. анализ мировых систем и ситуация в современном мире. – СПб., 2001. С. 63-81. [↑](#footnote-ref-85)
86. Кагарлицкий Б.Ю. Периферийная империя: Россия и миросистема. М., 2003. С.221. [↑](#footnote-ref-86)
87. Там же. С. 235-236, 234. [↑](#footnote-ref-87)
88. Арин О.А. Царская Россия: мифы и реальность. М.,1999. С. 47. [↑](#footnote-ref-88)
89. Цит. по: Кагарлицкий Б.Ю. Периферийная империя: Россия и миросистема. М., 2003. С.358. [↑](#footnote-ref-89)
90. Струмилин С.Г. Очерки по истории экономики России. М.,1960. С.490. [↑](#footnote-ref-90)
91. Кагарлицкий Б.Ю. Периферийная империя: Россия и миросистема. М., 2003.С.361, 367. [↑](#footnote-ref-91)
92. Цит. по: Кагарлицкий Б.Ю. Периферийная империя: Россия и миросистема. М., 2003.С. 359. [↑](#footnote-ref-92)
93. Кагарлицкий Б.Ю. Периферийная империя: Россия и миросистема. М., 2003.С.367. [↑](#footnote-ref-93)
94. Цит. по: Кагарлицкий Б.Ю. Периферийная империя: Россия и миросистема. М., 2003.С. 365. [↑](#footnote-ref-94)
95. Арин О. А. Царская Россия: мифы и реальность. М.,1999. С.42. [↑](#footnote-ref-95)
96. Арин О. А. Царская Россия: мифы и реальность. М.,1999. С.40. [↑](#footnote-ref-96)
97. Там же. С. 42. [↑](#footnote-ref-97)
98. Цит. по: Арин О. А. Царская Россия: мифы и реальность. М.,1999. С. 54. [↑](#footnote-ref-98)
99. Арин О. А. Царская Россия: мифы и реальность. М., 1999. С.27. [↑](#footnote-ref-99)
100. Там же. С. 68. [↑](#footnote-ref-100)
101. Там же. С. 69. [↑](#footnote-ref-101)
102. Кагарлицкий Б.Ю. Периферийная империя: Россия и миросистема. М., 2003.С.381. [↑](#footnote-ref-102)
103. Гавров С.Н. Модернизация России: постимперский транзит М.: МГУДТ, 2010. С. 37. [↑](#footnote-ref-103)
104. Кагарлицкий Б.Ю. Периферийная империя: Россия и миросистема. М., 2003.С. 414. [↑](#footnote-ref-104)
105. Добреньков В.И., Кравченко А.И. Фундаментальная социология: в 15 т. Т.4: Общество: статика и динамика. – М., 2004. С.900. [↑](#footnote-ref-105)
106. Там же. С. 899.

 [↑](#footnote-ref-106)
107. Кагарлицкий Б.Ю. Периферийная империя: Россия и миросистема. М.,2003.С. 424. [↑](#footnote-ref-107)
108. Белади Л., Краус Т. Сталин. М., 1989. С. 155-158. [↑](#footnote-ref-108)
109. Кара-Мурза С.Г. Советская цивилизация. Книга первая. От начала до Великой Победы. М., 2002.С. 477. [↑](#footnote-ref-109)
110. Добреньков В.И., Кравченко А.И. Фундаментальная социология: в 15 т. Т.4: Общество: статика и

 динамика. – М., 2004. С. 902. [↑](#footnote-ref-110)
111. Кагарлицкий Б.Ю. Периферийная империя: Россия и миросистема. М.,2003.С. 436. [↑](#footnote-ref-111)
112. Добреньков В.И., Кравченко А.И. Фундаментальная социология: в 15 т. Т.4: Общество: статика и

 динамика. – М., 2004. С.901. [↑](#footnote-ref-112)
113. Там же. С. 904. [↑](#footnote-ref-113)
114. Кагарлицкий Б.Ю. Периферийная империя: Россия и миросистема. М.,2003.С.452-453. [↑](#footnote-ref-114)
115. Добреньков В.И., Кравченко А.И. Фундаментальная социология: в 15 т. Т.4: Общество: статика и

 динамика. – М., 2004. С.902. [↑](#footnote-ref-115)
116. Там же. С. 903. [↑](#footnote-ref-116)
117. Там же, С. 904. [↑](#footnote-ref-117)
118. Арин О.А. Мир без России М.,2002. С.411. [↑](#footnote-ref-118)
119. Гордон Л.А., Клопов Э.В. Что это было? Размышления о предпосылках и итогах того, что случилось с нами в 30-40-е годы. М.,1989. С. 67. [↑](#footnote-ref-119)
120. Кагарлицкий Б.Ю. Периферийная империя: Россия и миросистема. М.,2003.С. 464. [↑](#footnote-ref-120)
121. Баграмян И.С., Шакай А.Ф. Контракт века. М.,1984. С. 76. [↑](#footnote-ref-121)
122. Кагарлицкий Б. Периферийная империя: Россия и мировая система. М.,2003 С. 472-473. [↑](#footnote-ref-122)
123. Кагарлицкий Б.Ю. Реставрация в России. М.. 2003. С. 371. [↑](#footnote-ref-123)
124. Арин О.А. Мир без России М.,2002. С. 414. [↑](#footnote-ref-124)
125. Заславская Т.И. О социальных акторах модернизации России// Общественные науки и современность. 2011, №3. С.20. [↑](#footnote-ref-125)
126. Плискевич Н.М. Тупики инструментальной модернизации. // Общественные науки и современность. 2010, №2. [↑](#footnote-ref-126)
127. Россия: социокультурные ограничения модернизации// Общественные науки и современность. 2007, №5. С. 88. [↑](#footnote-ref-127)
128. Там же. С.100. [↑](#footnote-ref-128)
129. Цит по: Кива А.В. Многоликость российской модернизации. // Общественные науки и современность. 2011, №1. С. 47. [↑](#footnote-ref-129)
130. Заславская Т.И. О социальных акторах модернизации России// Общественные науки и современность. 2011, №3. С.14. [↑](#footnote-ref-130)
131. Красин Ю.А. Полоса бифуркационного застоя. // Куда пришла Россия? ..Итоги социетальной трансформации /Под общ ред. Т.И. Заславской М., 2003. С. 40-41. [↑](#footnote-ref-131)
132. Хасбулатов Р.И. Бессилие власти. Путинская Россия. М., 2012. С.345. [↑](#footnote-ref-132)
133. Там же, С. 341. [↑](#footnote-ref-133)
134. Кагарлицкий Б.Ю. Реставрация в России. М., 2003. С. 5. [↑](#footnote-ref-134)
135. Там же. С. 371. [↑](#footnote-ref-135)
136. Федотова В.Г. Хорошее общество. М.,2005. С. 365. [↑](#footnote-ref-136)
137. Цит. по: Кагарлицкий Б.Ю. Периферийная империя: Россия и миросистема. М., 2003.С.501. [↑](#footnote-ref-137)
138. Кара-Мурза С.г. Манипуляция продолжается. Стратегия разрухи. М., 2011. С. 72-73. [↑](#footnote-ref-138)
139. Кагарлицкий Б.Ю. Периферийная империя: Россия и миросистема. М., 2003. С.501. [↑](#footnote-ref-139)
140. Кива А.В. Многоликость российской модернизации. // Общественные науки и современность. 2011, №1. С.42, 43. [↑](#footnote-ref-140)
141. Там же. С. 46. [↑](#footnote-ref-141)
142. Кива А.В. Многоликость российской модернизации. // Общественные науки и современность. 2011, №1. С.44. [↑](#footnote-ref-142)
143. Ушкалов И.Г., Малах И. А. Утечка умов» — масштабы, причины, последствия. М., 1999. С.33. [↑](#footnote-ref-143)
144. Шкаратан О.И. Становление постсоветского неоэтакратизма.//Общественные науки и современность, 2009, №1. С.16. [↑](#footnote-ref-144)
145. Глазьев С.О стратегии экономического развития России //Вопросы экономики. 2007. №5. С.31. [↑](#footnote-ref-145)
146. Наука России в цифрах. Статистический сборник 2000. С.44. [↑](#footnote-ref-146)
147. Арин О.А. Мир без России. М., 2002. С.419-420. [↑](#footnote-ref-147)
148. При этом добавим, что и размеры ВВП там иные. [↑](#footnote-ref-148)
149. Клейнер Г.Б. Становление общества знаний в России: социально-экономические аспекты// Общественные науки и современность. 2005, №3. С.65. [↑](#footnote-ref-149)
150. Добреньков В.И. Глобализация и Россия: социологический анализ. М., 2006. С.320. [↑](#footnote-ref-150)
151. Ушкалов И.Г., Малах И. А. Утечка умов» — масштабы, причины, последствия. М., 1999. С.33. [↑](#footnote-ref-151)
152. Цит. по: Кива А.В. Многоликость российской модернизации. // Общественные науки и современность. 2011, №1. С.44. [↑](#footnote-ref-152)
153. Хасбулатов Р.И. Бессилие власти. Путинская Россия. М., 2012. С.336. [↑](#footnote-ref-153)
154. Добреньков В.И. Глобализация и Россия: социологический анализ. М., 2006. С.371, 374. [↑](#footnote-ref-154)
155. Абрамова М.И. Образование как фактор социокультурной адаптации учащейся молодежи к условиям современных трансформаций. // Вопросы образования, 2010, №3. С. 202-203. [↑](#footnote-ref-155)
156. Там же. С.202. [↑](#footnote-ref-156)
157. Горшков М.К., Ключарев Г.А. Непрерывное образование в контексте модернизации. М., 2011. С.46. [↑](#footnote-ref-157)
158. «Дураков нет. Российские ПТУ и техникумы пустуют, так как все абитуриенты-2009 предпочли вузы» // Новые известия. 21 сентября, 2009. [↑](#footnote-ref-158)
159. Горшков М.К., Ключарев Г.А. Непрерывное образование в контексте модернизации. М., 2011. С.46. [↑](#footnote-ref-159)
160. Авраамова Е.М. Рынок труда и система образования: трудности перевода сигналов. //Общественные науки и современность, 2011, №3. С. 60. [↑](#footnote-ref-160)
161. Добреньков В.И. Глобализация и Россия: социологический анализ. М., 2006. С.385. [↑](#footnote-ref-161)
162. Абрамова М.И. Образование как фактор социокультурной адаптации учащейся молодежи к условиям современных трансформаций. // Вопросы образования, 2010, №3. С. 203-204. [↑](#footnote-ref-162)
163. Константиновский Д.Л. Неравенство в сфере образования. Российская ситуация. / Россия и Китай: изменения в социальной структуре общества – М.,2012. С. 351. [↑](#footnote-ref-163)
164. Горшков М.К., Ключарев Г.А. Непрерывное образование в контексте модернизации. М., 2011. С.39. [↑](#footnote-ref-164)
165. Горшков М.К., Ключарев Г.А. Непрерывное образование в контексте модернизации. М., 2011. С. 40. [↑](#footnote-ref-165)
166. Константиновский Д.Л. Неравенство в сфере образования. Российская ситуация. / Россия и Китай: изменения в социальной структуре общества – М.,2012. С. 354. [↑](#footnote-ref-166)
167. Там же, С. 354. [↑](#footnote-ref-167)
168. Дубин Б., Гудков Л., Левинсон А.,Леонова А., Стучевская О. Доступность высшего образования: социальные и институциональные аспекты.// Доступность высшего образования в России.-М: Независимый институт социальной политики. 2004. [↑](#footnote-ref-168)
169. Аргументы и факты .№36, 2010. [↑](#footnote-ref-169)
170. Аргументы и факты .№36, 2010. [↑](#footnote-ref-170)
171. Кагарлицкий Б.Ю. Управляемая демократия: Россия, которую нам навязали. Екатеринбург, 2005,С.101. [↑](#footnote-ref-171)
172. Шаповалов В.Ф. Чем и как собираются управлять наши управленцы (Наука управления и подготовки кадров государственных служащих) //Общественные науки и современность 2005, №5, с.88. [↑](#footnote-ref-172)
173. Белоцерковский А.В. Дороги, которые мы выбираем. Высшее образование в России, №2, 2010, С.34. [↑](#footnote-ref-173)
174. Лещинский И. Высшее образование как привилегия в будущем. Интернет-ресурс: <http://scepsis.ru> /library/id\_1816.html [↑](#footnote-ref-174)
175. Шаповалов В.Ф. Чем и как собираются управлять наши управленцы (Наука управления и подготовки кадров государственных служащих)//Общественные науки и современность 2005, №5, с.90. [↑](#footnote-ref-175)
176. Хагуров А.А., Бондаренко Г.А., Асланов Ш.С., Хагуров Т.А. ,Тамбиянц Ю.Г. и др. Человеческий капитал современного российского села. Краснодар, 2006. [↑](#footnote-ref-176)
177. Хагуров А.А., Бондаренко Г.А., Асланов Ш.С., Хагуров Т.А. ,Тамбиянц Ю.Г. и др. Человеческий капитал современного российского села. Краснодар, 2006. [↑](#footnote-ref-177)
178. Хагуров А.А., Бондаренко Г.А., Асланов Ш.С., Хагуров Т.А. ,Тамбиянц Ю.Г. и др. Человеческий капитал современного российского села. Краснодар, 2006. [↑](#footnote-ref-178)
179. Хагуров А.А., Бондаренко Г.А., Асланов Ш.С., Хагуров Т.А. ,Тамбиянц Ю.Г. и др. Человеческий капитал современного российского села. Краснодар, 2006. [↑](#footnote-ref-179)
180. Илья Смирнов, «Добро пожаловать, путешественники в третье тысячелетие!» //«Континент», 2003, N116. [↑](#footnote-ref-180)
181. Горшков М.К., Ключарев Г.А. Непрерывное образование в контексте модернизации. М., 2011. С. 48-49.

 [↑](#footnote-ref-181)
182. Титов С.А. Образование в точке бифуркации. // Общественные науки и современность. 2010. №10. С. 73. [↑](#footnote-ref-182)
183. Медведев С. Болонский процесс, Россия и глобализация.// http://www.vovr.ru/stat3.html [↑](#footnote-ref-183)
184. Сабуров Е.Ф. Инвестиционный климат в образовании. // Общественные науки и современность. 2007, №1. С. 9. [↑](#footnote-ref-184)
185. Там же. С. 10. [↑](#footnote-ref-185)
186. Покровский Н.Е. Побочный продукт глобализации: университеты перед лицом радикальных изменений. // Общественные науки и современность. 2005, №4. С. 148. [↑](#footnote-ref-186)
187. Там же. С.152. [↑](#footnote-ref-187)
188. Там же. С. 150. [↑](#footnote-ref-188)
189. Покровский Н.Е. Побочный продукт глобализации: университеты перед лицом радикальных изменений. // Общественные науки и современность. 2005, №4. С. 149. [↑](#footnote-ref-189)
190. Там же. С.150. [↑](#footnote-ref-190)
191. Сабуров Е.Ф. Инвестиционный климат в образовании. // Общественные науки и современность. 2007, №1.С. 13. [↑](#footnote-ref-191)
192. Титов С.А. Образование в точке бифуркации. // Общественные науки и современность. 2010. №10. С.77. [↑](#footnote-ref-192)
193. Панфилова Т.В. Реформирование высшего образования в России: демократизация или бюрократизация?» // Общественные науки и современность. 2010, №4. С. 67. [↑](#footnote-ref-193)
194. Там же. С. 68. [↑](#footnote-ref-194)
195. Панфилова Т.В. Реформирование высшего образования в России: демократизация или бюрократизация?» // Общественные науки и современность. 2010, №4. С. 68. [↑](#footnote-ref-195)
196. Там же. С .68-69. [↑](#footnote-ref-196)
197. Титов С.А. Образование в точке бифуркации. // Общественные науки и современность. 2010. №10.С. 78. [↑](#footnote-ref-197)
198. Панфилова Т.В. Реформирование высшего образования в России: демократизация или бюрократизация?» // Общественные науки и современность. 2010, №4. С. 69. [↑](#footnote-ref-198)
199. Титов С.А. Образование в точке бифуркации. // Общественные науки и современность. 2010. №10. С.78. [↑](#footnote-ref-199)
200. Титов С.А. Образование в точке бифуркации. // Общественные науки и современность. 2010. №10. С.71. [↑](#footnote-ref-200)
201. Хагуров Т.А.Образование между служением и услугой.// Высшее образование в России, № 4., 2011. [↑](#footnote-ref-201)
202. Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Образование, как ресурс информационного общества // СоцИс, 2005, № 7, С.101-109. [↑](#footnote-ref-202)
203. Хагуров Т.А.. Остапенко А.А. Реформа образования глазами учителей и преподавателей: опыт социологического исследования.Москва-Краснодар, 2013.с.48. [↑](#footnote-ref-203)
204. Там же. С. 48. [↑](#footnote-ref-204)
205. Панфилова Т.В. Реформирование высшего образования в России: демократизация или бюрократизация?» // Общественные науки и современность. 2010, №4, с.69. [↑](#footnote-ref-205)
206. Хагуров Т.А.. Остапенко А.А. Реформа образования глазами учителей и преподавателей: опыт социологического исследования. Москва-Краснодар, 2013.С.54. [↑](#footnote-ref-206)
207. Лещинский И. Высшее образование как привилегия в будущем. http://scepsis.ru/library/id\_1816.html [↑](#footnote-ref-207)
208. Хагуров Т.А.. Остапенко А.А. Реформа образования глазами учителей и преподавателей: опыт социологического исследования. Москва-Краснодар, 2013.С. 58. [↑](#footnote-ref-208)
209. Там же. С.59. [↑](#footnote-ref-209)
210. Хагуров Т.А.. Остапенко А.А. Реформа образования глазами профессионального сообщества Москва-Краснодар, 2014. [↑](#footnote-ref-210)
211. Хагуров Т.А.. Остапенко А.А. Реформа образования глазами профессионального сообщества Москва-Краснодар, 2014. [↑](#footnote-ref-211)
212. Хагуров Т.А.. Остапенко А.А. Реформа образования глазами профессионального сообщества Москва-Краснодар, 2014. [↑](#footnote-ref-212)
213. Хагуров Т.А.. Остапенко А.А. Реформа образования глазами профессионального сообщества Москва-Краснодар, 2014. [↑](#footnote-ref-213)
214. Панфилова Т.В. Реформирование высшего образования в России: демократизация или бюрократизация?» // Общественные науки и современность. 2010, №4. С.71. [↑](#footnote-ref-214)
215. Титов С.А. Образование в точке бифуркации. // Общественные науки и современность. 2010. №10. С. 73. [↑](#footnote-ref-215)
216. Панфилова Т.В. Реформирование высшего образования в России: демократизация или бюрократизация?» // Общественные науки и современность. 2010, №4. С.71. [↑](#footnote-ref-216)
217. Титов С.А. Образование в точке бифуркации. // Общественные науки и современность. 2010. №10. С. 79. [↑](#footnote-ref-217)
218. Титов С.А. Образование в точке бифуркации. // Общественные науки и современность. 2010. №10. [↑](#footnote-ref-218)
219. Авраамова Е.М. Рынок труда и система образования: трудности перевода сигналов. //Общественные науки и современность, 2011, №3. [↑](#footnote-ref-219)
220. Титов С.А. Образование в точке бифуркации. // Общественные науки и современность. 2010. №10. С.79. [↑](#footnote-ref-220)
221. Остапенко А.А., Хагуров Т.А. Человек исчезающий. Исторические предпосылки и суть антропологического кризиса современного образования. Краснодар, 2012. С. 149. [↑](#footnote-ref-221)
222. Там же. С.146. [↑](#footnote-ref-222)
223. Хагуров Т.А.Образование между служением и услугой.// Высшее образование в России, № 4., 2011. [↑](#footnote-ref-223)
224. Хагуров Т.А.Образование между служением и услугой.// Высшее образование в России, № 4., 2011. [↑](#footnote-ref-224)