

Федеральное государственное бюджетное учреждение науки
ИНСТИТУТ СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК

На правах рукописи

ЖИРИНА МАРИНА ВИКТОРОВНА

**Особенности реформирования системы российского
высшего образования на современном этапе**

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата социологических наук по специальности
22.00.04 – социальная структура, социальные институты и процессы

Научный руководитель -
д. филос. н., профессор И. Б. Орлова

Москва - 2015

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
Глава 1. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ КАК ВАЖНЕЙШИЙ СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ ОБЩЕСТВА.....	15
1.1. Реформа российского образования: выбор адекватной модели.....	15
1.2. Образование как индикатор состояния общества.....	22
1.3. Социальный заказ общества системе образования: ретроспектива и перспектива.....	35
Глава 2. РЕФОРМИРУЕМОЕ РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ХАРАКТЕРНЫЕ АСПЕКТЫ.....	50
2.1. Высшее образование в России: статусно-ролевая дифференциация и критерии престижности.....	50
2.2. Национальная модель образования: критериальные характеристики ..	61
Глава 3. СОЦИОЛОГИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ СОСТОЯНИЯ РЕФОРМИРУЕМОГО РОССИЙСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	76
3.1. Построение системы показателей и индикаторов оценки ситуации в сфере образования.....	76
3.2. Анализ эмпирических данных социологического исследования	80
3.3. Оценка микроуровневых и макроуровневых последствий реформирования системы российского высшего образования.....	147
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	151
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И ИСТОЧНИКОВ	153
СПИСОК ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА	166

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность диссертационного исследования. Сегодня глобальные мировые процессы находят свое отражение в различных изменениях в системе современных обществ. Одним из таких изменений, отражающих динамику развития и состояние общества, как в масштабе малых групп, так и государств, являются изменения в системе образования, как одного из фундаментальных социальных институтов. Причинно-следственная связь с экономическим, социальным, духовным и социокультурным уровнем развития государства позволяет рассматривать систему образования как базовый инструмент формирования поведенческой модели индивидуумов.

Посредством системы образования осуществляется трансляция культурного опыта, способствующего накоплению интеллектуального и духовного потенциалов. Но, несмотря на то, что, с одной стороны, образование как институт в широком понимании несет вполне определенные, «универсальные» функции вне зависимости от геополитического контекста того или иного государства, с другой стороны – система образования должна отвечать практическим целям и задачам конкретного общества.

Модель системы образования обусловлена не только потребностями социальной действительности и стратегическими целями общества, но и несет в себе историческую память о своем развитии и становлении. Поэтому в процессе социальных трансформаций выбор наиболее адекватной модели, отвечающей как внутренним, так и внешним потребностям государства – важная задача, имеющая своей целью создание четко функционирующего механизма, формирующего тип личности, отвечающий данному социальному заказу.

Российское образование в целом, рассматриваемое в рамках глобализации мировых процессов и явлений, представляет собой комплексную систему, призванную формировать определенный тип личности, включаемой в экономическую, социокультурную и политическую

жизнь. Ретроспективный взгляд на все многообразие социально-политических процессов, протекавших в России, позволяет утверждать, что система образования неоднократно переживала периоды трансформаций, при этом, однако, сохраняя определяющую самобытность черты. На сегодняшний день система образования имеет в качестве наследия богатый академический опыт советского периода. Однако постепенно нарастает тенденция к универсализации и отказу от национальной модели в позиционировании направлений развития системы российского высшего образования.

Процесс реформирования высшей школы, тем не менее, иллюстрирует состояние российского социума, поскольку цели, задачи, ценностная составляющая и содержание образования всегда корреспондируются с целями, задачами и потребностями общества. В связи с этим, анализируя процесс реформирования в его динамике, представляется возможным раскрытие явных и латентных целей преобразований, а также выявление уровня экономического, политического, социокультурного и духовного уровня российского общества. Актуальность работы заключается в том, что через призму реформирования системы высшего образования могут быть раскрыты и объяснены проблемные сферы общества, требующие к себе пристального внимания. Среди них допустимо выделить такие, как национальная духовная культура, нуждающаяся в укреплении и развитии, качество образования, трудоустройство молодых специалистов и др.

Основная проблема заключается в необходимости научного анализа тех последствий, которые влечет за собой реформирование системы российского высшего образования. Эти последствия могут носить фундаментальный характер, влияя на качественные характеристики интеллектуального, духовного и культурного потенциалов нации.

Степень научной разработанности проблемы исследования

Впервые значимость образования и обучения была освещена в работах античных авторов – софистов (Антифона, Гиппия, Горгия, Протагора, и др.). В эпоху Возрождения мыслителями, внесшими вклад в развитие интереса к

роли образования, были М. Монтень, Т. Мор, Ф. Рабле, Э. Роттердамский и др. Их идеи нашли свое продолжение в работах мыслителей эпохи Просвещения, считавших образование и воспитание средствами преобразования общества и установления социального порядка (Ф. Вольтер, К. Гельвеций, Д. Дидро, Э. Кондильяк, Ш. Монтескье и др.).

Поскольку системе образования и ее роли в жизнедеятельности социума посвящено большое количество научных работ, в рамках социологического знания выделены некоторые теоретические подходы к образованию и происходящим в нем процессам:

1. Моралистский подход, согласно которому образование рассматривается как инструмент, способный решить социальные проблемы. Основной представитель - Д. Пейн¹.

2. Институциональный подход во главе с Дж. Дьюи, трактующий образование, прежде всего, как социальный институт и его взаимосвязи с другими институтами².

3. Подход в рамках конфликтологической парадигмы (М. Вебер, К. Маркс)³. Образование как механизм, воспроизводящий социальное неравенство.

4. Функционалистский подход (Э. Дюркгейм, К. Мангейм, Р. Мертон, Т. Парсонс)⁴. Образование как социальный институт, главная задача которого – трансляция социокультурных ценностей.

5. Генетический подход, постулирующий биологические основания в качестве основного фактора интеллектуальных способностей (С. Берт, А. Дженсен)⁵.

¹ См.: *Payne, G. Principles of Educational Sociology: An Outline. N.Y., 1928.*

² См.: *Дьюи, Дж. Демократия и образование. — М.: Педагогика-пресс, 2000. — 384 с.*

³ См.: *Вебер, М. Избранные произведения / Пер. с нем. / Сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова; Предисл. П. П. Гайденоко. — М.: Прогресс, 1990. — 808 с.*

⁴ См.: *Дюркгейм, Э. Социология образования / Под ред. В. С. Собкина, В. Я. Нечаева. — М.: ИНТОР, 1996. — 80 с.*

⁵ См.: *Jensen, Arthur R. How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement. Harvard Educational Review. — 1969. P. 1–123.*

6. Структуралистский подход, согласно которому образование выступает инструментом воспроизводства общества и основным идеологическим инструментом (Дж. Балантайн, С. Боулс, П. Бурдье, Г. Гинтис, Дж. Коулман)⁶.

7. Постмодернизм, провозглашающий критическое отношение к образовательной системе и поиск ее недостатков (Ж. Бодрийяр, Ж. - Ф. Лиотар)⁷.

Особый вклад в развитие отечественной педагогики и образования внесли К. И. Бестужев-Рюмин, Л. С. Выготский, Н. А. Вышнегорский, А. В. Луначарский, А. С. Макаренко, В. Ф. Малиновский, Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский, С. Т. Шацкий⁸.

Роли института образования в объективации научного знания, а также способам его передачи посвящены работы Г. В. Осипова, М. Поланьи и др⁹.

Изучению генезиса социологии образования в России, а также особенностям социологического образования посвящены работы М. Б. Булановой, С. И. Григорьева, Е. И. Кукушкиной и др¹⁰.

Динамика социальных функций высшей школы в современных условиях, их реализация, анализируются в работах А. Л. Андреева, И. В. Бестужева-Лады, Л. И. Бойко, А. О. Грудзинского, Г. М. Джамалудинова, А.

⁶ См.: *Ballantine J. H.* The Sociology of Education: A Systematic Analysis. Prentice Hall, Englewood Cliffs, N. J. 07632, 1993. P. 255-267; *Bourdieu P.* The Forms of Capital // Education: Culture, Economy, Society / In A. H. Halsey, H. Lauder, Ph. Brown, and A. S. Wells (eds.). New York: Oxford University Press. 2002 (1997).

⁷ См.: *Бодрийяр, Ж.* Общество потребления / Пер. с франц. Е. Самарская. – М.: Республика, 2006. – 272 с.

⁸ См.: *Луначарский, А. В.* Просвещение и революция. Сборник статей. М.: Работник просвещения, 1926. - 431 с.; *Пирогов, Н. И.* Университетский вопрос. — СПб., 1863; *Ушинский, К. Д.* Избранные педагогические сочинения / Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии (1861). — М.: Изд-во Академии наук РСФСР, 1945.

⁹ См.: *Осипов, Г. В., Степашин, С. В.* Экономика и социология знания: практическое пособие. М.: Наука, 2009. - 220 с.

¹⁰ См.: *Буланова, М. Б.* Социологическое образование в России (1960-е годы – настоящее время) // Вехи российской социологии. 1950-2000-е годы /отв. ред. Ж. Т. Тощенко, Н. В. Романовский. – СПб.: Алетейя, 2010. – 664 с; *Кукушкина, Е. И.* Социологическое образование в России. XIX-начало XX в. — М.: МГУ, 1994.

К. Ключева, Е. А. Князева, В. Я. Нечаева, А. М. Осипова, В. С. Собкина, Н. Д. Сорокиной, Г. Ф. Ушамирской, С. А. Шароновой, Ф. Э. Шереги и др¹¹.

Анализу проблем отечественной науки и образования в условиях перехода к рыночной экономике посвятили свои работы Е. П. Белозерцев, М. К. Горшков, Л. М. Гохберг, И. Г. Дежина, Л. Г. Зубова, Д. Л. Константиновский, Г. Г. Малинецкий, А. И. Ракитова, С. П. Чернозуб, А. В. Юревич и др¹².

Роль вузовской науки в информационную эпоху раскрывают труды, С. Балабанова, О. Яницкого, М. Кастельса и др¹³.

Вопросам положения российского высшего образования на рынке международных образовательных услуг в условиях глобализации посвящены работы А. Л. Арефьева, Н. М. Дмитриева, Ф. Э. Шереги и др¹⁴.

Роль образования в социальной стратификации общества рассмотрены в работах отечественных и зарубежных исследователей: Е. М. Авраамовой, О. А. Александровой, Г. Е. Бесстремянной, З. Т. Голенковой, Л. Д. Гудкова, Б. В. Дубина, А. Зидермана, Л. Н. Коган, Д. Л. Константиновского, А. Г. Левинсона, Я. М. Рощина, М. Н. Руткевича, П. А. Сорокина, Ф. Р. Филиппова, Ф. Э. Шереги, С. В. Шишкина, В. Н. Шубкина; Дж. Баллантайна, Б. Бернстайна, П. Бурдые, Э. Гидденса, Дж. Коулмана, Дж. Масиониса и др¹⁵.

¹¹ См.: *Джамалудинов, Г. М.* Социология высшей школы: Монография. М.: Экономика и финансы, 2003; *Нечаев, В. Я.* Новые подходы в социологии образования. Социология образования перед новыми проблемами // Социологические исследования. Омск: Омский государственный университет, 2003; Социология образования. Труды по социологии образования. Т. IX. Вып. XV / Под ред. В.С. Собкина. М.: Центр социологии образования РАО, 2004.

¹² См.: *Горшков, М. К.* Российское общество в условиях трансформации: мифы и реальность (социологический анализ). 1992-2002 гг. М.: РОССПЭН, 2003; *Константиновский Д. Л.* Динамика неравенства. Российская молодежь в меняющемся обществе: ориентации и пути в сфере образования (от 1960-х годов к 2000-му) / Под ред. В. Н. Шубкина. М.: Эдиториал УРСС, 1999. 344 с.

¹³ См.: *Кастельс, М.* Информационная эпоха: экономика, общество и культура / Пер. с англ. под науч. ред. О. И. Шкаратана. М.: Государственный университет Высшая школа экономики, 2000. - 606 с.

¹⁴ См.: Измерение рейтингов университетов: международный и российский опыт / Под ред. Ф. Э. Шереги, А. Л. Арефьева. М.: Центр социологических исследований, 2014. - 504 с.

¹⁵ См.: *Сорокин П.* Социальная мобильность / Пер. с англ. М. Соколова, В. Сапов. М.: Academia, 2005. - 588 с; Социальная дифференциация высшего образования / Под общ. ред. С. В. Шишкина. М.: Независимый институт социальной политики, 2005. 384 с; *Руткевич, М. Н.* Социология образования и молодежи: Избранное (1965 – 2002). М.: Гардарики, 2002; *Шубкин В. Н., Емельянов*

Кроме того, непосредственный интерес для диссертационной работы представляют источники, освещающие современные процессы реформирования системы высшего образования в России. Их можно сгруппировать в следующие блоки: относительно периодизации процесса, его содержания; а также ценностно-практической значимости:

- научная литература, работы экспертов в данной области, российских ученых, заслуженных педагогических работников и т.п.;
- научно-популярная литература и публицистика;
- СМИ, периодические издания;
- результаты анализа социологических исследований и опросов общественного мнения;
- нормативно-правовые документы.

Объект исследования представлен системой российского высшего образования.

Предметом исследования являются особенности реформирования системы российского высшего образования и его последствия.

Основные цели исследования:

- провести теоретическое описание ситуации в системе российского высшего образования на основе анализа нормативно-правовой документации, научной литературы, периодических источников, а также анализа данных социологических исследований;
- проанализировать глобальные и локальные аспекты в динамике образовательного процесса;
- разработать критерии национальной модели образования;

Ю. В. Профессиональные aspirations и потребности общества в кадрах // Социология образования: Труды по социологии образования. Т. 1. Вып. 1 / Под ред. В. С. Собкина. М.: Центр социологии РАО, 1993. С.66-75; Бернстайн, Б. Классы, коды и контроль. Структура педагогического дискурса / Пер. с англ. И. Б. Борисовой. М.: Просвещение, 2008. - 272 с; Масионис, Дж. Социология. 9-е изд. СПб.: Питер, 2004; Ballantine J. H. The Sociology of Education: A Systematic Analysis. Prentice Hall, Englewood Cliffs, N. J. 07632, 1993. P. 255-267; Bourdieu P. The Forms of Capital // Education: Culture, Economy, Society / In A. H. Halsey, H. Lauder, Ph. Brown, and A. S. Wells (eds.). New York: Oxford University Press. 2002 (1997). P. 46-58; Coleman J. S. Social Capital in the Creation of Human Capital // The American Journal of Sociology, Vol. 94, Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure. (1988), P. 95-120.

- показать рассогласование между официально декларируемыми целями реформирования системы образования и его фактическими результатами;
- оценить последствия реформирования системы высшего образования для российского общества, его экономического, социального и социокультурного развития.

Задачи исследования:

- проанализировать систему образования как один из важнейших социальных институтов;
- обосновать, что, несмотря на некоторые положительные нововведения в рамках реформирования, система российского высшего образования нуждается в корректировке;
- выявить временную обусловленность в формировании социального заказа системе образования в России (со второй половины XIX в. - по настоящее время);
- выявить, является ли высшее образование каналом вертикальной мобильности в условиях современной российской действительности;
- разработать концептуальные положения о критериях национальной модели образования;
- выявить потребности российского общества в качественных характеристиках, которыми должны обладать выпускники высших учебных заведений;
- конкретизировать систему показателей и индикаторов оценки ситуации в сфере образования;
- на основе данных конкретных социологических исследований оценить микроуровневые и макроуровневые последствия реформирования системы российского высшего образования, а также сделать прогноз тенденций развития ситуации.

Методологические основания исследования

Обозначенная проблема рассматривается в рамках междисциплинарного подхода, который включает в себя несколько концептуально важных положений. Так, в основу исследования положены:

- системный подход, в предполагающий рассмотрение явлений, объектов и процессов как части более широкого и неразделимого целого – системы взаимосвязанных элементов. В нашем исследовании система российского высшего образования рассмотрена как неотъемлемая составляющая комплекса институциональных образований российского социума, а также в более широком контексте – как часть глобальной системы общественных отношений.

- доктрина методологического индивидуализма, которая постулирует, что все социологические выводы могут строиться на основании характеристик отдельных индивидов. Данная доктрина сформировалась как оппозиция учению Э.Дюркгейма, утверждавшему, что в рамках социологического анализа характеристиками индивидов можно пренебречь и «социальные факты» существуют самостоятельно, а также изучаются независимо от индивидов, действия которых они определяют;

- теория рационального выбора, позволяющая объяснить поведение молодого поколения (студентов и аспирантов) как самостоятельной социальной группы. Понятие ограниченности рациональных решений индивидов, в частности, заключается в том, что человек, принимая решение, как правило, обладает ограниченной информацией относительно возможностей своего выбора и его последствий (выбор будущей профессии, высшего учебного заведения). В рамках этой парадигмы рассматривается возможность молодых россиян действовать оптимальным образом.

Эмпирическую базу составили результаты первичного анализа данных комплексного социологического исследования «Современная система высшего образования глазами студентов, аспирантов и профессорско-преподавательского состава МГУ им. М. В. Ломоносова», проведенного в

мае-июне 2014 года в рамках программы фундаментальных научных исследований Президиума Российской академии наук «Экономика и социология науки и образования». Пропорциональная квотная выборка в данном исследовании отражает структуру генеральной совокупности по уровню образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура), по специализации (факультетам), и по кафедрам. Выборочная совокупность представлена респондентами в общем количестве 6548 человек, в том числе: студенты – $n=4814$, аспиранты – $n=453$. Экспертный опрос включил в себя анкетирование деканов факультетов, заведующих кафедрами и штатных преподавателей (деканы – $n=39$, заведующие кафедрами и преподаватели – $n=1242$). Кураторами исследования выступили: академик Осипов Г. В. и академик Садовничий В. А., руководителями проекта: д.филос.н., профессор Орлова И. Б., к.филос.н. Шереги Ф. Э. Руководитель полевого этапа исследования: д.соц.н., профессор Осадчая Г. И. Автор диссертации принимала участие в полевом этапе исследования и в анализе полученной информации.

Кроме того, эмпирическую базу диссертации составили результаты вторичного анализа данных, полученных Всероссийским центром изучения общественного мнения, Левада-центром, Центром социального прогнозирования и маркетинга. Автором также использовались данные органов государственной и ведомственной статистики.

Обоснованность и достоверность результатов диссертационного исследования обеспечивается корректностью применения методологических принципов к анализу социологической информации, использованием достоверных источников, репрезентативностью выборочной совокупности и верифицируемостью полученных данных.

Положения, выносимые на защиту:

- наблюдается рассогласование между официально декларируемыми целями реформирования системы образования и его фактическими результатами, а также способами их достижения¹⁶;

- в целях разрешения существующих проблем в социокультурной и экономической областях необходимо сформировать систему высшего образования, отвечающую реальным, внутренним потребностям российского общества;

- формирование ведущего социального заказа системе образования в условиях современной российской действительности не решает первостепенные для государства и общества задачи;

- реформирование системы российского высшего образования не корреспондируется с целью построения национальной модели образования.

- реформируемая система образования не удовлетворяет потребности российского общества в качественных характеристиках, которыми должны обладать выпускники высших учебных заведений.

Научная новизна диссертационного исследования заключается в следующем:

- доказано наличие несоответствия между официально заявляемыми целями реформирования системы образования и его фактическими результатами и последствиями;

- показано, что социальный заказ системе образования не осуществляется в целях удовлетворения первостепенных потребностей общества (например, привлечение молодежи в науку, в те отрасли, которые могли бы обеспечить экономический «рывок» страны);

- разработаны критериальные характеристики национальной модели образования;

¹⁶ Например, среди официально декларируемых целей: повышение удовлетворенности населения качеством образовательных услуг; повышение привлекательности педагогической деятельности; обеспечение потребностей экономики; увеличение количества российских вузов, признаваемых международными рейтингами и т.д. См.: Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы, утв. Распоряжением Правительства РФ 14.08.2013 № 1426-р. С.6-7.

- доказано, что высшее образование для молодого поколения утратило свое концептуально-целевое значение «обучение – ради знания» и приобрело утилитарный характер социального атрибута – «образование – социальный престиж и статус»;

- доказано, что реформируемая система образования не удовлетворяет потребности российского общества в качественных характеристиках, которыми должны обладать выпускники высших учебных заведений, а именно: в высоком уровне профессионализма, в патриотизме, гражданственности, нравственности, духовности, толерантности и социальной ответственности;

- эмпирически подтверждено, что недостатки реформирования системы высшего образования осознаются университетским сообществом.

Теоретическая значимость диссертационного исследования обусловлена тем, что посредством анализа образования как социального института раскрываются проблемные ситуации общества в целом. Анализ процесса трансформаций в динамике позволил раскрыть как явные, так и латентные сопутствующие изменения в смежных социальных институтах. Выводы, сделанные автором, могут быть использованы в междисциплинарных исследованиях, в том числе, в рамках социологии образования.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные эмпирическим путем данные могут быть использованы научным сообществом, административными структурами, а также заинтересованными лицами в решении существующих проблем в системе российского высшего образования.

Апробация исследования

Результаты диссертационного исследования получили отражение в статьях автора в научных изданиях, рекомендованных ВАК Министерства образования и науки РФ и выступлении на научной конференции

«Ломоносовские чтения в Высшей школе современных социальных наук МГУ» (2014).

Публикации по теме диссертационного исследования. В изданиях, рекомендованных ВАК Минобрнауки РФ:

1. Жирина М.В. Реформа российского образования: выбор адекватной модели // Политика и Общество. — М.: Изд-во: NOTA-BENE. - 2014. - № 10. - С.1161-1167.
2. Жирина М.В. Социальный заказ общества системе образования: ретроспектива и перспектива // Социология образования. – М.: Изд-во: Современный гуманитарный университет. - 2014. - № 11. - С. 74-85.
3. Жирина М.В. Высшее образование в России: статусно-ролевая дифференциация и критерии престижности// Политика и Общество. — М.: Изд-во: NOTA-BENE. - 2014. - № 12. – С. 1493-1500.

В других изданиях:

1. Жирина М.В. Система подготовки научно-педагогических кадров в России: «докторское образование» или кандидат наук // Исследование современного общества в парадигмах социологии и экономики знания. – М.: ИСПИ РАН, 2014. С. 205-212.

Структура и объем диссертационного исследования. Работа состоит из введения, трех глав, включающих в себя 8 параграфов, заключения, библиографии (включающей 110 источников), списка иллюстративного материала (включающего перечень 26 рисунков и 14 таблиц).

Глава 1. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ КАК ВАЖНЕЙШИЙ СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ ОБЩЕСТВА

1.1. Реформа российского образования: выбор адекватной модели

Образование сегодня - важный базисный компонент любого развитого общества. Это, с одной стороны, уникальный и определяющий фактор общественной жизни, способствующий конструированию и поддержанию стабильной самовоспроизводящейся системы социумов, с другой стороны, это институт, деятельность которого направлена на формирование и воспитание личности¹⁷. Система образования всегда функционирует в тесной связи с экономической, политической и духовно-культурной системами государства. Таким образом, в целях формирования желаемого социально-экономического и социально-культурного облика общества необходимо найти такую адекватную модель системы образования, которая бы отвечала требованиям этой социальной системы, при этом «продукт», который она воспроизводит, должен быть конкурентоспособным в современном глобализирующемся мире. Для любого развитого государства поиск такой адекватной модели сопряжен с определенными трудностями.

Сегодня российское образование находится в состоянии реформирования, сопровождающегося структурными изменениями на всех уровнях системы. Декларируемое «отставание» от Запада, попытки его «догнать» привели к тому, что инородные компоненты сегодня не просто слепо пересаживаются на отечественную почву, но и абсолютизируются с точки зрения своей содержательной составляющей. Подобный сценарий развития едва ли способен привести к положительному результату. Поэтому

¹⁷ «Образование - единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций определенного объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов». См.: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

целесообразно задаться вопросом о правильности избранного направления реформирования, и о возможных вариантах развития ситуации. На наш взгляд, проблему выбора модели системы образования можно поставить как проблему «ориентации на себя» (т.е., на внутренние цели, задачи и интересы государства) или «ориентации на других» (т.е., на внешнеполитические задачи - интеграции в мировое сообщество, глобализации и пр.). В данном случае подобные формулировки частично могут быть соотнесены с типологией социального характера Дэвида Рисмена¹⁸. «Ориентация на себя, означающая внутренний, а не внешний источник мотивации, большую свободу выбора целей, разнообразие средств их достижения...»¹⁹, говоря в целом, подразумевает концентрацию государства на внутреннем социально-экономическом контексте, социокультурных особенностях и потребностях общества. Подобная модель образования в случае ее реализации могла бы играть значимую роль в формировании единого национального, социального, политического и культурного пространства.

Россия - это сложное по составу государство с точки зрения исторических закономерностей его формирования и процессов, которые легли в их основу. Национальная система образования, по мнению оппонентов проводимых сегодня реформ, представляется наиболее рациональным выбором не только, исходя из положительного во многом опыта советской системы образования, но и для преодоления действия факторов дегуманизации и дестабилизации в обществе. Сторонники «ориентации на себя» убеждены в необходимости создания новой национальной модели системы российского образования с учетом собственной социокультурной специфики и современных потребностей государства. Кроме того, данный вектор отнюдь не означал бы невключенность в мировое сообщество и не исключал бы заимствование элементов иных систем образования. Несмотря на то, что

¹⁸ См.: Руткевич, Е. Д. Типология социального характера Д. Рисмена / Е. Д. Руткевич // Социологические исследования. - 1993. - №3. С. 118-121.

¹⁹ Там же.

западноевропейские государства интегрируются в единое экономическое пространство, им удастся сохранить специфичные национальные черты. С наступлением XXI века на фоне глобализационных мировых процессов во многих государствах обостряются чувства собственной идентичности, что подводит к глокализации, а значит все большей «ориентации на себя»²⁰.

Другая модель системы образования, исходящая из «ориентации на других», подразумевает принципиально иные, отличающиеся черты как внешней, так и внутригосударственной политики²¹. Сторонники данного подхода отталкиваются от точки зрения, основанной на универсалистском восприятии действительности и глобализационной тенденции мировой интеграции, согласно которой глобализационные процессы должны находить свое отражение не только во внешнеэкономической, политической или технологической областях, но, и как следствие - в унификации и универсализации образовательных стандартов. При этом за «универсальные» принимаются стандарты «западные». Немецкий социолог Ульрих Бек подчеркивает западнцентристскую ориентацию таких трактовок: «Монологическое национальное воображение в социальных науках предполагает, что западный модерн - это универсальная структура, а модерн "других", не принадлежащих к западной цивилизации, можно понять только в сравнении с идеализированной западной моделью. Господствующая концепция современности, сформировавшаяся в Северной Америке, в том виде, как она представлена в старых теориях модернизации и теориях развития, помещает не-Запад в самом низу эскалатора, движущегося вверх по направлению к Западу»²².

Таким образом, достижение европейского уровня образования не может решить проблему улучшения российского образования, выведения его

²⁰ См.: Бек, У. Космополитическое общество и его враги // Журнал социологии и социальной антропологии. Том VI.- 2003. - № 1. С.24-53.

²¹ См.: Руткевич, Е. Д. Типология социального характера Д. Рисмена / Е. Д. Руткевич / Социологические исследования. - 1993. - №3. - С. 118-121.

²² Бек, У. Космополитическое общество и его враги // Журнал социологии и социальной антропологии. Том VI.- 2003. - № 1. С. 30.

на новый уровень, качественного совершенствования без учета особенностей и первоочередной ориентации на внутренние проблемы и потребности общества. Из двух путей преобразований наиболее адекватным и результативным может оказаться способ «ориентации на себя», однако нельзя не отметить, что заимствование продуктивных методик или подходов к образовательному процессу может благотворно повлиять на формирование уникальной национальной системы российского образования. Синтез некоторых компонентов системы европейского образования (главным образом, образовательных технологий) и социокультурных особенностей России мог бы произвести положительный эффект.

Однако сегодня очевиден тот факт, что Министерство образования и науки России уже выбрало путь преобразований и претворяет их в жизнь. В качестве документальных источников, на которые мы опираемся, выступают такие нормативно-правовые акты, как Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», государственная программа «О развитии образования» (2013-2020)²³.

Наиболее существенными изменениями стоит считать грядущие общесистемные изменения. Главным образом потому, что именно такие преобразования позволяют запустить новый организационно-экономический механизм. Приведем некоторые цели Минобрнауки, которые должны быть достигнуты к 2018-2020 гг.:

- финансирование всех видов образовательных учреждений на основе подушевого принципа;
- введение налоговых стимулов финансирования получения образования физическими и юридическими лицами;
- перевод значительной части учреждений образования в статус автономных с сохранением доли государственного финансирования;

²³ См.: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: утв.: 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ (в ред. от 23.07.2014); Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы: утв.: Распоряжением Правительства РФ 14.08.2013 № 1426-р.

- действие гибкой системы заработной платы преподавателей, выводящей ее в среднем на уровень сопоставимой со средним уровнем зарплаты в экономике и стимулирующая качество работы;

- участие общественности в управлении и контроле качества образования, как на уровне учреждений, так и на муниципальном и региональном уровне²⁴.

Кроме того, к 2020 году в системе образования должны произойти кардинальные кадровые изменения. Массовые сокращения профессорско-преподавательского состава, повышение конкурентоспособности преподавателя, нарастающее давление на неквалифицированных работников системы и другие «селективные инструменты», которые намерено использовать Минобрнауки, также кардинально повлияют на форму и содержание образовательного процесса на всех его уровнях. Важные изменения должны произойти главным образом с профессиональным образованием, концепция которого будет практически полностью изменена, а именно:

- к 2020 году должен осуществиться полный переход на двухступенчатую систему - бакалавриат-магистратура;

- части программ среднего профессионального образования будут переведены в статус прикладного бакалавриата, что подразумевает интеграцию теоретического образования и реального производства;

- будет проведена массовая ликвидация «неэффективных» образовательных учреждений и создание фиксированной сети из университетов, академий и институтов;

- широкое распространение получит частно-государственное партнерство в образовании (концепция вуза как бизнес-инкубатора, технопарка и пр.).

²⁴ См.: Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы: утв.: Распоряжением Правительства РФ 14.08.2013 № 1426-р.

Приведенные нами примеры представляют собой лишь малую долю изменений, которые ожидают систему российского образования, а значит и все государство с его экономической, социокультурной и политической сферами. На первый взгляд цели, перечисленные в нормативно-правовых актах, выглядят оправданными инициативами, отвечающими современным реалиям. Прослеживается тенденция дифференцированного подхода к объектам и субъектам образовательного процесса, признаваемого правильным, «гражданским» и «цивилизованным» большей частью мирового сообщества. В официальных документах во главу угла поставлены автономия, свобода, инновации, инициатива, возможность выбора пути индивидуального развития, взаимодействие с глобальной сферой образования. Декларируемая открытость и общедоступность образовательного процесса, его непрерывный характер также привлекают внимание и воспринимаются положительно. Однако при более подробном рассмотрении формулировок и анализе исходных условий для преобразований и прогнозируемых последствий поставленные задачи приобретают скорее негативную характеристику.

Дело в том, что социально-экономические реалии России таковы, что постановка важных системных задач требует активной проработки и учета их специфики. Такие меры, как урезание бюджетных ассигнований в образовательную систему, предоставление большей автономии учреждениям, создание инновационных бизнес-инкубаторов с полным отрывом от фундаментальной науки, в общем, не представляют собой утопичную модель, активно развиваясь в США и Западной Европе, но являются не совсем приемлемыми в рамках российской действительности²⁵. То же самое касается введения уровня образования. Действительно, во многих странах Европы распространены «параллельные квалификации» на уровнях высшего образования: одна ветвь - академическая, другая - профессионально

²⁵ См.: Куфтырёв, И. Г. Международный инкубатор университета Мэриленда. Информационно-аналитические материалы. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.euresca-usrf.org/about/Bibliot/NNSU/1/06.pdf>, свободный. (Дата обращения: 12.01.2013).

ориентированная. Это дает возможность развивать вариативность образовательных программ, осуществлять индивидуальный подход, отвечая на запросы, как общества, так и экономической сферы. Но подобные программы должны внедряться и строиться на базе национальной системы, с учетом внутригосударственной специфики различных сфер жизнедеятельности.

Трудность реализации поставленных целей заключается, во-первых, в недостаточном развитии российской экономической и социальной базы, которые послужили бы основой для реализации подобных программ, во-вторых, в этнопсихологической и ментально-мировоззренческой специфике социума, который не только не готов к подобным кардинальным переменам, но и в той же степени не одобряет такого рода инновации. С точки зрения экономики, перечисленные нами ранее цели могут привести к нерациональному использованию материальных ресурсов, возрастанию коррупционной составляющей в системе образования. Немаловажен тот факт, что на сегодняшний день свернуты или находятся в упадке целые отрасли производства, поэтому найти применение знаниям, полученным по программе, например, прикладного бакалавриата, молодому специалисту будет, скорее всего, достаточно проблематично. Вместе с тем, кадровая «урезающая» политика и реструктурирование налаженной системы образовательных учреждений приведут к дальнейшей потере качества образования. Под угрозой находится также фундаментальная наука, что обусловлено лишением аспирантуры статуса послевузовской подготовки, невысокой оплатой труда и бюрократизацией. Эти факторы не способствуют росту заинтересованности молодого поколения в науке.

Возвращаясь к предложенным нами ранее двум моделям возможного развития системы образования, «ориентация на себя» и «ориентация на другого» мы приходим к выводу о том, что предпринимаемые изменения - это попытка приближения к европейской образовательной модели и

вхождения в Болонский процесс²⁶. Система образования, таким образом, страдает от ложных ориентиров государственной политики, в то время как в приоритете должен находиться поиск баланса между оптимальными внешними показателями и сохранением самобытного национального компонента. Подобный сценарий осуществления реформирования достаточно трудновыполнимая задача, однако он способен дать положительные результаты. Несмотря на предварительные процедуры прогнозирования, осуществление любой реформы требует огромных затрат человеческих и материальных ресурсов, а также может сопровождаться непредсказуемыми реакциями и последствиями. Однако последовательные изменения структуры системы образования и постепенное внедрение нововведений с учетом специфики российской действительности было бы наиболее верным направлением.

1.2. Образование как индикатор состояния общества

С определенной долей уверенности стоит полагать, что одной из наиболее важных характеристик любого общества, а также отдельного индивида служит интеллектуальный потенциал (далее ИП). Его наличие подразумевает не только фактическую способность нации, государства, общества, индивида к генерации творческих и интеллектуальных идей и адекватной реализации информационных, материальных и нематериальных ресурсов, но и потенциальный объем знаний и возможностей, способный раскрыться в будущем. Ф. Э. Шереги считает, что: «Интеллектуальный потенциал страны – это часть населения, способная в вербальной или вещественной форме выразить и материализовать генетический

²⁶ Зона европейского высшего образования. Совместное заявление европейских министров образования. Болонская декларация [Электронный ресурс] // Министерство науки и образования Российской Федерации [сайт]. Режим доступа: <http://www.russia.edu.ru/information/legal/law/inter/bologna>, свободный. (Дата обращения: 03.11.2013).

цивилизационный потенциал нации как сообщества, объединенного экономическими интересами в государство»²⁷. В связи с этим, немаловажным значением обладает взаимосвязанный с ИП интеллектуальный капитал (далее ИК), характеризующийся как сумма знаний, навыков, идей и возможностей конкретного социального образования. Закономерно возникает вопрос о процессе накопления и преумножения интеллектуального потенциала, что на сегодняшний день подразумевает интенсивное развитие не только экономической, образовательной, социальной сферы, но пристальное внимание к развитию информационных, технологических и инновационных сред жизнедеятельности.

Ретроспективный взгляд на события отечественной истории может проиллюстрировать нам, что в критические и переломные периоды с точки зрения общественных и политических процессов практически всегда происходил резкий спад интеллектуально-творческой активности. Это естественный и вполне объяснимый процесс. Несмотря на различные катаклизмы, пережитые Россией, объем интеллектуального капитала позволял преодолевать трудности и накапливать те ресурсы, которые позволяли двигаться дальше, хотя и со значительными, порой, потерями. В качестве примера можно отметить 1920-30ые гг. и 1990ые гг. XX века, когда трансформационные идеологические, политические и социальные процессы не только не способствовали накоплению и укреплению интеллектуального потенциала, но сводили на нет усилия, направленные на созидание. Наличие интеллектуального потенциала, конечно, характеризует уровень развития общества, определяет его возможности, способности и качественные характеристики, но, к сожалению, не всегда гарантирует его успешную реализацию и использование. Важную роль играют составные части интеллектуального потенциала, в частности, образовательный потенциал (далее ОП): «Обзоры данных по измерению ИП нации, организации и

²⁷ Шереги, Ф. Э. Образование как фактор формирования интеллектуального потенциала России / Ф. Э. Шереги, В. И. Савинков. – М.: ЦСПиМ, 2011. С.7.

личности свидетельствуют о том, что главным звеном в формировании ИП является система образования. Оценка ИК <...> вторична по отношению к оценке ОП системы образования и отдельных учебных заведений. Международные организации многие годы уделяют внимание поиску адекватных требованиям времени показателей оценки ОП государств»²⁸.

Для интеллектуальной аккумуляции, накопления и, впоследствии, материализации национального интеллектуального потенциала важным моментом является осознание адекватных направлений государственной политики и способов ее реализации. Выделим некоторые критерии, по которым мы можем судить об интеллектуальном потенциале России: во-первых, сквозь призму образовательной системы или образовательного потенциала, во-вторых, с точки зрения активности творческой и научной элиты общества, в-третьих, с позиции перспектив дальнейшего развития нации.

Проблема формирования интеллектуального потенциала посредством образовательной системы является одной из важных и приоритетных для России сегодня. Она требует масштабного подхода, и мероприятия, проводимые в этой связи, также должны охватывать все области образовательного пространства. «Для формирования интеллектуального потенциала образовательного пространства России необходимо проводить систематическую и целенаправленную работу, совершенствовать содержательную, процессуальную части образовательного процесса: во-первых, повышать степень интеллектуализации содержания, суть которой заключается в развитии интеллектуально-творческой направленности личности путем формирования и закрепления устойчивых интеллектуальных качеств; во-вторых, развивать интеллектуальную культуру личности, включающую в себя интеллектуальные показатели человека, а также профессиональные знания, навыки, развитые способности; в-третьих,

²⁸ Шакирова, Д. М. Критерии оценки интеллектуального и образовательного потенциалов в информационном обществе / Д. М. Шакирова // Образовательные технологии и общество. Т.13. – 2010. - № 3. С. 445-455.

повышать уровень мировоззренческой культуры; в-четвертых, информатизировать образовательный процесс»²⁹.

Итак, с одной стороны, система образования является, как было упомянуто ранее, главным звеном в формировании интеллектуального потенциала нации. С другой стороны, образовательный институт современной России осуществляет стабильное циклическое воспроизводство общественной структуры, интегрирующей различные профессиональные группы в единый экономический и социальный ресурс. В свою очередь, общество, претерпевая различные регрессивные или прогрессивные изменения, вынуждено трансформировать свои институты таким образом, чтобы они выполняли адекватные функции. Поэтому система образования является не только средством достижения определенных целей, но и своеобразным зеркалом для рассмотрения болевых точек социума. Значит, допустимой является оценка интеллектуального потенциала России по состоянию российского общества через призму системы образования.

Система образования, будучи социальной системой, обладает определенным социальным порядком, который строится на комплексе, состоящим из «интересов, ценностей, целей и средств их достижения»³⁰. Сущностную основу системы образования составляют знания, которые рассматриваются, в первую очередь, как институционализированные, упорядоченные. Наиболее важными функциями системы образования являются функция передачи знаний (собственно образовательная), ценностно-ориентированная и воспроизводящая (социально-преобразовательная) функция. Ранее мы выяснили, что благодаря воспроизводящей функции, система образования выступает в роли инструмента формирования социально-экономической политики

²⁹ Новикова, О. С. Интеллект и интеллектуальный потенциал в образовании / О. С. Новикова, О. В. Беляева // Философия права. - 2010. - № 1. С.90-93.

³⁰ См.: Шаронова, С. А. Социология образования / С. А. Шаронова. - М.: Изд-во ПСТГУ, 2011. С.41.

государства, что подразумевает влияние и на другие взаимосвязанные области.

Российское образование, находящееся на стадии реформирования, несколько лет стремится войти в единое мировое образовательное пространство согласно Болонской конвенции. Необходимость реформы не вызывает сомнения, однако её мероприятия должны коррелировать с объективным состоянием и нуждами российского социума. Ориентация на внутригосударственные проблемы является очевидной с точки зрения объективных фактов, например, таких как нежелание молодых людей, идти в науку, недостаточно высокая профессиональная подготовка специалистов, проблемы выпускников при трудоустройстве и т.д. Проблемы профессиональной и экономической самореализации отчасти объяснимы несоответствием потребностей рынка возможностям, которое дает современное высшее образование. Несответствие выражается также в требованиях, предъявляемым к выпускникам, создавая, таким образом, замкнутый круг.

Исходя из общего ситуационного фона, очевидно, что система российского высшего образования стремится отвечать потребностям экономики, создавая довольно широкий спектр возможностей для выпускников³¹, но в то же время некоторая социальная изоляция молодежи сохраняется. Невозможность собственной реализации в сочетании с предоставленными возможностями может привести к различным последствиям, в том числе, спровоцировать эмиграцию. В целях предотвращения этих последствий мы снова сталкиваемся с задачей нахождения оптимального вектора реформирования системы высшего образования с учетом внутригосударственных потребностей. При этом

³¹ Например, помощь вузов в трудоустройстве, введение инновационных инфраструктур совместно с бизнес-сообществом, введение прикладного бакалавриата, привлечение работодателей к учебному процессу, непрерывное образование, стажировки за рубежом и пр. См.: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: утв.: 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ (в ред. от 23.07.2014); Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы: утв.: Распоряжением Правительства РФ 14.08.2013 № 1426-р.

убеждаемся, что выбранный путь преобразований отражает ориентацию на западную образовательную модель.

Для России характерно использование западного опыта во многих областях жизнедеятельности. Отчасти это обусловлено спецификой исторических, политических, экономических процессов и носит достаточно своеобразный характер, что нивелирует возможности однозначной оценки подобного влияния. Стремление интегрироваться в мировое пространство и попасть в ведущие образовательные рейтинги подвигло правительство на заимствования, которые сегодня влекут скорее негативные последствия. Вступление в Болонский процесс, на наш взгляд, спровоцировало непоследовательные и несистематические изменения в системе российского образования. Подобные ошибочные действия кроются в абсолютизации зарубежного опыта в проведении подобных реформ, сопровождающейся игнорированием национальных особенностей. Поскольку систему образования можно считать индикатором состояния общества, то мы можем наблюдать результаты такого «вживления» по протекающим в социуме процессам. Кроме упомянутых ранее социально-экономических сложностей, связанных с рынком труда и реализацией человеческих ресурсов, возникают важные проблемы понижения качества российского образования, а также претворение в жизнь некоторых концептуальных положений концепции «академического капитализма»³².

«В качестве основных особенностей «академического капитализма» выделяются следующие:

- переход на рыночные отношения со всеми клиентами;
- измерение эффективности и качества обучения в бухгалтерских терминах;
- перереформирование курсов в виде образовательных товаров;

³² См.: Slaughter, S. Leslie, L. L., *Academic Capitalism: Politics, Policies, and Entrepreneurial University*. Baltimore, MD: John Hopkins Univ. Press, 1997.

- опосредованность отношений преподавателей и студентов производством и потреблением коммерческих продуктов (учебных пособий, программ и т.д.)»³³.

Происходит «деформация моделей университетской профессиональной деятельности», «возникновение “университета-предприятия”, модели супермаркета», «усиление акцентов на эффективность, в том числе за счет сокращения сроков обучения и отсева студентов» и пр³⁴. Подобные тенденции не только дискредитируют сущность и содержание системы образования как социального института, но и фактически сводят на нет традиционные академические и научные ценности и приоритеты. Такие «нововведения» представляют собой угрозу для института образования, поскольку закрепляются законодательно, что подразумевает их обязательный характер.

Проблема снижения качества российского высшего образования беспокоит общество. Об этом свидетельствуют негативные оценки со стороны населения - около 70% респондентов не удовлетворены нынешней системой образования в России³⁵. Взаимосвязанными чертами, указывающими на такую тенденцию, служит:

- низкий уровень знаний, с которыми выпускник завершает свое образование;
- неконкурентоспособность молодых специалистов, как на российском, так и на международном рынке труда;
- недостаточный уровень подготовки педагогических кадров;
- нестабильная система норм и ценностей - невыполнение программы социализации личности;

³³ Осипов, Г. В. Экономика и социология знания: практическое пособие / Г. В. Осипов, С. В. Степашин. М.: Наука, 2009. С. 129.

³⁴ Болонский процесс: глоссарий (на основе опыта мониторингового исследования) / В. И. Байденко, О. Л. Ворожейкина, Е. Н. Карачарова, Н. А. Селезнева, Л. Н. Тарасюк / Под ред. В. И. Байденко, Н. А. Селезневой. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. - 2009. С.17-18.

³⁵ См.: О качестве образования. [Электронный ресурс] // Левада-центр: [сайт]. Режим доступа: <http://www.levada.ru/print/02-09-2013/o-kachestve-obrazovaniya>, свободный. (Дата обращения: 13.11.2013).

- нестабильная экономическая и демографическая обстановка;
- на национальном уровне - обнищание интеллектуального потенциала страны.

Очевидно, что стратегическое направление реформы системы российского образования нуждается в серьезном научном анализе и общественном обсуждении.

Длительный период с начала с 2000-х годов по настоящее время Министерство образования и науки предпринимает шаги по модернизации образования, которые должны способствовать позитивному развитию российского общества. Среди наиболее масштабных программ - государственная программа «Образование» (2006-2010 гг.) и программа «О развитии образования» (2013-2020 гг.).

Особо стоит отметить Национальную доктрину образования в Российской Федерации, которая должна была установить «приоритет образования в государственной политике, стратегию и основные направления его развития»³⁶. Задачей образования декларировалось «воспитание патриотов России, граждан правового, демократического государства, способных к социализации в условиях гражданского общества, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью и проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов»³⁷.

Еще одним немаловажным фактором, обусловившим попытки модернизации российского образования, явилось стремление к формированию инновационной экономики, в связи с этим «стратегическая цель государственной политики в области образования заключается в

³⁶ См.: Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Электронный ресурс] // Российская газета [сайт]: [утв. Постановлением Правительства Российской Федерации 4 октября 2000 г. № 751]. Режим доступа: <http://www.rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>, свободный. (Дата обращения: 18.05.2014). (Утр. силу).

³⁷ См.: Там же.

повышении доступности качественного образования, соответствующего требованиям модернизированной экономики»³⁸.

Целью государственных программ в области образования является не только обозначение России как одного из лидеров по подготовке высококвалифицированных кадров, но и повышение качества образования на всех уровнях подготовки. Прямая взаимозависимость экономики и образования и поставленные в рамках программы задачи подчеркивают необходимость синхронизации процессов реформирования. Инновационный характер развития образовательной сферы, например, подразумевает наличие соответствующей базы, способной создать условия для формирования такого характера, в противном случае, цель достигнута не будет. Налицо факт утопичности данных инициатив в контексте российской социальной действительности, а также достаточно общих формулировок. Неконкретность и размытость выдвигаемых в подобных программах задач и законопроектов ведет за собой смутное понимание путей достижения поставленных целей, и как следствие, неверное стратегическое планирование преобразований.

Например, цель добиться высокой конкурентоспособности российского высшего образования на мировом рынке, представляет собой, на первый взгляд, вполне оправданное стремление, которое влечет с собой косвенно и другие полезные преобразования, однако так ли важна и достижима данная позиция сегодня? Обладает ли она ценностной значимостью в условиях современной России? Очевидно, что к существующим в обществе проблемам следует подходить с гораздо более конкретными, практически значимых позиций, способных впоследствии оказать действенное влияние на процесс реформирования, как системы образования в частности, так и социальных институтов в целом.

³⁸ Модернизация российского образования: проблемы и перспективы / Под ред. Шереги Ф. Э., Горшкова М. К. – М.: ЦСПиМ, 2010. С. 6.

Происходит частичная культивация несуществующих или не столь значимых проблем в системе образования, а также формируется искусственный ореол необходимости их решения. Причинно-следственная связь и мотивация подобных действий является не менее важным вопросом в рамках нашего исследования. В виду вышесказанного мы убеждаемся в низкой эффективности предпринимаемых действий в силу несоответствия поставленных задач реальным проблемам, требующим решения. Например, вопреки объективной проблеме непривлекательности для молодежи профессии преподавателя или ученого, аспирантура лишается статуса послевузовской подготовки, не осуществляется повышение оплаты труда и т.д.

На смену программе «Образование» (2006-2010) весной 2013 года был утвержден другой проект - «О развитии образования» (2013-2020), который, исходя из содержания, должен продолжить длительный период реформирования и, в конце концов, подвести его итог. Данная государственная программа рассчитана на восьмилетний период, и главными ее особенностями является, во-первых, акцент на развитие непрерывного и дополнительного образования (*long-life learning*), во-вторых, большое внимание уделено дошкольному развитию и возрастанию уровня его общедоступности. Также, внимание в программе сконцентрировано и на других, не достигнутых ранее целях:

- модернизация сферы образования в «направлении большей открытости», то есть, доступность образования, с точки зрения его открытости как системы, готовой для диалога и взаимобмена материальными, человеческими и иными ресурсами;

- выравнивание образовательных возможностей граждан России независимо от региона проживания, что подразумевает повышение качества образования и его доступности;

- конкурентоспособность российского образования на международной арене, а также вывод 5 ведущих вузов России в мировой рейтинг к 2020 году;

- формирование «технической элиты» (инженеров, конструкторов, математиков, программистов и т.д.)³⁹.

Внимание, обращенное создателями программы на нерешенные «проблемы» затрудняет возможность общественности сконцентрироваться на вопросах, которые требуют внимания в большей степени (кризис науки, кадровый кризис, снижение культурного уровня обучающихся). Но так как цели, задачи и аксиологическая значимость образования всегда корреспондируются с целями, задачами и потребностями общества, значит создаваемая западно-ориентированная модель образования – осознанная цель трансформации российского социума.

Фактом, подтверждающим выбор в пользу Болонского процесса и отторжения национальной образовательной парадигмы, послужило принятие нового закона и отмена при этом Национальной доктрины образования⁴⁰. Создание Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» началось еще в 2009 году. На протяжении нескольких лет неоднократно пересматривались некоторые положения и статьи, исходя из возможности применения их в условиях российской действительности. Содержательная сторона закона логически подводит к завершению многолетний процесс преобразований уже разрозненных частей системы советского образования и попытки приведения их в соответствие с Болонской системой. Отметим некоторые положения данного закона в рамках темы диссертации.

Во-первых, мониторинг эффективности высших учебных заведений провозглашен обязательным и ежегодным, в целях «отсеивания» «некачественных» учреждений. Введение подобного фильтра объясняется стремлением к универсализации и стандартизации образовательного пространства, а также «продукта», получаемого на выходе. При этом формирование человеческих ресурсов должно проводиться в рамках

³⁹ См.: Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы: утв.: Распоряжением Правительства РФ 14.08.2013 № 1426-р.

⁴⁰ «Национальная доктрина образования в Российской Федерации» утр. силу согласно Постановления Правительства Российской Федерации 29.03.2014 № 245.

федеральных государственных образовательных стандартов. В случае выявления несоответствий учебного заведения этим стандартам, последует его реорганизация. По данным Росстата уже за 2012 г. таким образом, было сокращено количество муниципальных и государственных образовательных учреждений высшего профессионального образования на 25 единиц, негосударственных - на 9⁴¹. За последние два года процесс интенсифицируется. Объясняется он тем, что вузы вынуждены содержательно и структурно способствовать достижению таких целей, как: «обеспечение высокого качества российского образования в соответствии с меняющимися запросами населения и перспективными задачами развития российского общества и экономики; обеспечение эффективной системы по социализации и самореализации молодежи, развитию потенциала молодежи» и пр⁴².

Во-вторых, согласно закону «Об образовании» продлен срок действия сертификатов ЕГЭ до четырех лет, следующих за годом сдачи экзамена, что увеличивает шансы поступить в вузы тех абитуриентов, которые по каким-либо обстоятельствам не смогли сделать это сразу после сдачи. Наряду с позитивной стороной очевиден недостаток - в течение этого периода поступающие в вузы лишаются возможности пересдачи экзамена при наличии неудовлетворительных баллов. С одной стороны, эта ситуация будет способствовать притоку абитуриентов в «непрестижные» учебные заведения или в те вузы, которые по каким-либо причинам являются невостребованными, что, в свою очередь, может привести к их развитию. Но с другой стороны, данная инициатива создает благоприятную обстановку для неравномерного распределения выпускников школ на четырехлетних

⁴¹ Оперативная информация: Образование в 2012 году. [Электронный ресурс] // Федеральная служба государственной статистики: [сайт]. Режим доступа: http://www.gks.ru/bgd/regl/b12_01/IssWWW.exe/Stg/d12/3-5.htm. (Дата обращения: 13.11.2013).

⁴² Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы: утв.: Распоряжением Правительства РФ 14.08.2013 № 1426-р.

абитуриентов и студентов-первокурсников, что может, в конце концов, уменьшить насыщение экономики молодыми специалистами.

Наконец, в-третьих, согласно новому закону система высшего профессионального образования теперь состоит из четырех ступеней: бакалавриат, специалитет, магистратура и аспирантура⁴³. Это введение призвано значительно изменить не только подходы к формированию научных кадров, но и изменить саму концепцию восприятия подобной подготовки, поместив ее в рамки гораздо более ограниченные, чем те, что должны обеспечивать процесс становления ученого.

Система образования отражает не только состояние общества, но и процессы, протекающие в нем на конкретном этапе. Ситуацию, которая на сегодняшний день складывается в российском социуме, можно считать переломной, поскольку реформой высшего образования был запущен ряд кардинальных преобразований самой образовательной парадигмы – комплекса идей, представлений, предметного содержания. Эти изменения способствуют не только формированию новых, «западных» характеристик и жизненных стратегий у молодого поколения, как, например, индивидуализм или потребительство, но и потере исторической преемственности образования, подразумевающей передачу и усвоение социокультурных, национальных, духовных ценностей от поколения к поколению. Происходит снижение качества образования и его аксиологической значимости в обществе, а значит, изменяется уровень притязаний по отношению к среднестатистическому члену социума в рамках понятия «образованности», возрастает его утилитаристское восприятие. Сегодня, чтобы быть «образованным», обладать образовательным капиталом⁴⁴, достаточно иметь соответствующий документ, легитимирующий «образованность» в глазах общественности. В виду этого цели и задачи, поставленные в рамках

⁴³ См.: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: утв.: 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ (в ред. от 23.07.2014). Гл.2 ст.10 п.5.

⁴⁴ См.: Бурдые, П. Формы капитала / П. Бурдые // Экономическая социология. Электронный журнал. Том 3 / Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» / пер. с фр. М. С. Добряковой; под науч. ред. В. В. Радаева. - 2002. - № 5. С.60 - 75.

реформирования системы образования, могут сформировать новый тип личности, в частности, и изменить социальный контекст российской действительности в целом.

1.3. Социальный заказ общества системе образования: ретроспектива и перспектива

Институт образования, как мы уже рассматривали ранее, выполняет важнейшую моделирующую общество функцию и призван не просто формировать индивидуума как социального субъекта, но воспитывать в нем определенные компетенции с точки зрения приоритетных для общества направлений. Для того чтобы создать определенную цивилизованную структуру современного развитого общества, которое бы при всех прочих условиях циклично и стабильно воспроизводилось с учетом изменяющихся потребностей, ключевым моментом должен являться высокий уровень образования населения. Ведь этот показатель не случайно признан ООН в качестве одного из трех составляющих Индекса Развития Человеческого Потенциала (ИРЧП)⁴⁵. Кроме того, уровень образования способствует повышению социокультурного уровня, внося вклад в интеллектуальный потенциал нации.

Социально-исторический процесс любой национальной общности или государства можно проиллюстрировать сквозь призму рождения и эволюции института образования, поскольку он является индикатором состояния общества. Исторические данные указывают нам на то, что первые образовательные учреждения были известны еще в 3-2 тыс. до н.э. в государствах Месопотамии, Египте, Индии и Китае⁴⁶. По мере трансформации политических, экономических и социальных структур общество формирует потребность в определенных характеристиках

⁴⁵ См.: Руткевич, М. Н. Образованность населения России конца XIX-начала XXI.-М.: ИСПИ РАН, 2007. С. 11.

⁴⁶ См.: Шаронова, С. А. Социология образования. - М.: Изд-во ПСТГУЮ, 2011. С. 199.

человеческих ресурсов, то есть делает «социальный заказ». Он является осознанной объективной необходимостью в определенных качественных и количественных объемах «продукта» образования, что дает возможность выявить те генеральные направления создания адекватной социальной действительности. Социальный заказ, направленный на формирование у конкретного актора, в частности, и всего населения, в общем, определенных компетенций, как профессиональных, так и морально-нравственных, этических и прочих обеспечивает стабильное цикличное воспроизводство общества. Необходимо наличие четко слаженного механизма, а именно структуры системы образования, которая в полной степени выполняет свою функцию.

Кроме того, необходимо учитывать тот факт, что социальный заказ может оказаться многовекторным, основанным на удовлетворении совершенно противоположных потребностей. «Социальные заказы на образование в действительности всегда противоречивы и многоплановы, как и спектр социальных интересов в конкретном обществе. Такая многоплановость связана с множественностью источников заказа. Ими могут служить и государственные, и территориальные, и групповые, и индивидуальные интересы. Но в любом случае в этом многообразии, так или иначе, выделяется ведущий социальный заказ, выражающий в большей степени либо интегральный (национальный) интерес, либо интерес доминантных социальных групп»⁴⁷. Именно ведущий социальный заказ служит основным ориентиром для формирования концепции системы образования.

Пути и способы реализации социального заказа в области образования на протяжении российской истории, безусловно, менялись и были обусловлены конкретными реалиями и потребностями социума. Еще в XIX веке педагог и публицист В. Я. Стоюнин писал: «Идея просвещения

⁴⁷ Осипов, А. М. Функции образования в обществе // Образование и общество. - 2002. - №1 (12).

связывалась только с удовлетворением тех нужд, какие чувствовало Русское государство»⁴⁸.

Для того чтобы в рамках нашей темы ответить на вопрос о сути и содержании социального заказа в современной России и раскрыть закономерности его формирования, обратим внимание на его ретроспективный анализ, а именно взаимосвязь конкретных приоритетов государственной политики с развитием и организацией системы образования. Безусловно, мы принимаем во внимание экономические, территориальные и социально-политические особенности истории России. Также следует отметить, что социальный заказ общества на образование всегда являлся крайне непостоянным во времени, поскольку, во-первых, он всегда находился в прямой зависимости от экономических и внутривнутриполитических факторов, переменчивых и колеблющихся, а во-вторых, «...он почти всегда выступал в педоцентристском (ориентированном на формирование личности) и единичном образе, который соотносим с какой-либо одной стороной формирования личности. Такими сторонами могли в разное время стать военная, трудовая или идеологическая подготовка, знание точных (а теперь — гуманитарных) наук, трудов вождя, иностранных языков, "удовлетворение интересов личности", развитие предпринимательской активности, действенное экологическое сознание и т. д.»⁴⁹. Немаловажным фактом, который необходимо учитывать при характеристике особенностей формирования системы отечественного образования, является его «религиозная составляющая»⁵⁰. В основе религиозного и светского подходов лежат принципиально различные парадигмы: в первом случае - это традиционные ценности византийского наследия, в то время как во втором - прозападные ценностные модели. Окончательное размежевание этих систем

⁴⁸ Стоюнин, В. Я. Заметки о русской школе // Антология педагогической мысли России второй половины XIX - начала XX в. М.: Педагогика, 1990. С.82.

⁴⁹ Осипов, А. М. Функции образования в обществе // Образование и общество. - 2002. - №1 (12).

⁵⁰ См.: Ганина, С. А. Религиозные и светские аспекты образования в России периода Нового времени (социально-философский аспект) // Историческая и социально-образовательная мысль. - 2011. - №5 (10). С. 207.

образования было осуществлено только в XVII в. и было связано с русской религиозной реформацией, переходом к Новому времени, а также активным освоением западноевропейской культуры⁵¹.

Условно можно выделить три значимых периода, когда качественно менялись и выступали фоном общемировые процессы и кардинально изменялась внутригосударственная система: первый - Российская империя (со второй половины XIX века до 1917 года), второй - «советский» (с 1917 года по конец 1980-х годов XX века), третий - «современный» (с 1991 года - по настоящее время).

Важной характеристикой всех этих периодов можно назвать то, что высшее образование в России формировалось в условиях централизации государственной власти. Создаваемые ею все виды высших учебных заведений являлись государственными, то есть содержались за счет государственных ассигнований. Кроме того, говоря о развитии института образования, следует не забывать о важности общего уровня образованности населения - он является базисом для движения вперед. Наложил свой отпечаток на развитие всех сфер жизнедеятельности тот факт, что социально-экономические процессы в России протекали несколько позднее, чем в западноевропейских странах, поэтому, когда в 90-е гг. XIX века начался бурный экономический рост, потребовались кардинальные преобразования во взаимосвязанной образовательной сфере⁵². «Потребности роста промышленности, торговли, транспорта, сельского хозяйства, внедрение в эти отрасли машинной техники постоянно требовали расширения народного образования. Само осуществление реформ в сфере управления, суде, военном деле и т.д. было невозможно без развития сети общеобразовательных и специальных учебных заведений. Все формы народного образования, объём, и содержание преподаваемых дисциплин всегда строго регламентировались и

⁵¹ См.: Там же. С. 207-208.

⁵² См.: История России 19 века. [Электронный ресурс] // Отечество [сайт]. Режим доступа: <http://www.ote4estvo.ru/kratkaya-istoriya-rossii/608-istoriya-rossii-19-veka.html>, свободный. (Дата обращения 13.02.2014).

находились под контролем соответствующих правительственных учреждений»⁵³. Кроме того, институт образования, помимо своей утилитарной функции, играл роль инструмента идеологического воздействия на общество. Все эти факты указывают на то, что каждый шаг по реформированию системы просвещения рассматривался, прежде всего, как совершенно конкретный штрих в формировании именно той социальной структуры, которую бы хотело видеть правительство с точки зрения задач как внутренней, так и внешней политики.

Среди наиболее заметных преобразований можно назвать проведение школьных реформ в целях расширения сети начальных и средних школ. Данные действия предпринимались по объективной причине малограмотности населения, что существенно замедляло темпы индустриализации. Однако если получить начальное образование могли практически все, то дальнейшее обучение в гимназии было доступно не каждому. Несмотря на смелые инициативы и закон о формальном равенстве в среднем образовании для людей всех сословий и вероисповеданий, претворение в жизнь нововведений было медленным и малоэффективным. Во-первых, не хватало квалифицированных преподавателей, во-вторых, платить за обучение в гимназии могли себе позволить лишь некоторые привилегированные и состоятельные сословия. «Так, в 1874 г. в классических гимназиях дети дворян и чиновников составляли 59%, городской буржуазии - 28%, духовенства - 6%, крестьян - 5%, прочих - 2%, в реальных гимназиях дети дворян составляли 53%, буржуазии - 33%, духовенства - 3%, крестьян - 7%, прочих - 4%»⁵⁴.

В сфере высшего образования наиболее значимым событием было принятие в 1863 г. Университетского устава, который распространялся на все 5 образовательных учреждений подобного уровня, существовавших в Российской Империи. Данный устав предоставил университетам достаточно

⁵³ История России.1861-1917. / Под ред. В. А. Федорова. - М.: Высшая школа, 2004. С. 330.

⁵⁴ Там же. С. 331.

широкую автономию, что не только позволило самостоятельно решать научные и учебные вопросы, увеличить жалование профессорско-преподавательскому составу, но и дало толчок к возникновению новых кафедр и направлений подготовки.⁵⁵ Примечательно, что написание данного устава предваряло посещение профессором К. Д. Кавелиным европейских университетов в ознакомительных целях. Кроме того, именно во второй половине XIX века женщины получили право на высшее образование. В 1870-х начали появляться первые женские высшие курсы. Хотя в 1886 году они были закрыты, а возрождены лишь в начале XX века и существовали на благотворительные пожертвования, это, безусловно, был огромный шаг не только в сторону новой ролевой позиции женщины в социуме, но и послужило одним из многих толчков к формированию интеллигенции как радикально настроенного класса⁵⁶.

Итак, основной тенденцией рассмотренного нами периода в реформировании института образования была идея просвещения, преодоления неграмотности населения, формирование «нового» человека и сокращение социально-экономического разрыва с Западом. Сложные внутренние экономические и социальные процессы, поглотившие Российскую империю после отмены крепостного права, лишь подтверждали необходимость образовательных реформ. Кроме того, ценностные ориентиры, заложенные в образовательном процессе, способствовали формированию патриотических чувств, веры в «Царя и Отечество». Главным образом эти задачи реализовывались на уровне начального общедоступного образования - уровень грамотности был низким и аграрный сектор экономики по-прежнему был доминирующим. Несмотря на реформу «освобождения» общинный менталитет крестьянина некоторое время сохранялся и воспроизводился ввиду консервативности сознания. Передовая общественность в лице интеллигенции и представителей первых

⁵⁵ См.: История России. 1861-1917. / Под ред. В. А. Федорова. - М.: Высшая школа, 2004. С. 332-333.

⁵⁶ Вознесенская, А. П. Образ женщины-нигилистки как отражение смены ценностной парадигмы в культуре России XIX в. // Общество. Среда. Развитие. — 2012. — № 2. С. 153—156.

педагогических объединений осознавали необходимость всеобщего обучения и преодоления барьера почти поголовной безграмотности. В связи с этим возрастало осознание ценности личности как члена социума вне сословных рамок, происходило «брожение умов», что впоследствии сыграло немалую роль в революционных процессах. Однако система образования в целом была плохо структурирована, поэтому процесс воспроизводства сильно осложнялся различными объективными трудностями.

Период, который мы обозначили как «советский» (с 1917 года по конец 1980-х годов XX века) охватывает огромное количество как внутренних, так и внешних процессов, протекавших в России. Институт образования за этот временной промежуток достигал апогея своей функциональной формы, представляя собой четко отлаженный механизм, воссоздающий равный по возможностям и способностям коммунистически идеологизированный «продукт». Главная задача в области просвещения была заявлена еще в 1919 году на 8-ом съезде РКП (б) в Программе партии и гласила о создании новой, социалистической системы народного образования, главной целью которой было преобразование общества в рамках коммунистической парадигмы. «Только преобразуя коренным образом дело учения, организацию и воспитание молодежи, мы сможем достигнуть того, чтобы результатом усилий молодого поколения было бы создание общества, не похожего на старое, т. е. коммунистического общества. Поэтому нам нужно подробно остановиться на вопросе о том, чему мы должны учить и как должна учиться молодежь, если она действительно хочет оправдать звание коммунистической молодежи, и как подготовить ее к тому, чтобы она сумела достроить и довершить то, что мы начали»⁵⁷. Данная мысль стала отправной точкой в создании концепции советского народного образования, а именно создание такой культурной моно-среды, которая бы обладала четкими

⁵⁷ Ленин, В. И. Полное собрание сочинений. Издание пятое. Т. 41. / В. И. Ленин. - М.: Издательство политической литературы, 1981. С. 301.

моральными и нравственными устоями, жестко регулируемая при этом государством.

В качестве первоочередных преобразований для новой власти стояла задача ликвидации массовой безграмотности населения, провозглашенная соответствующим декретом, что должно было послужить базисом для создания новой системы образования. Уже к 1939 году грамотные среди населения в возрасте от 9 до 49 лет составили 87,4 %, а к 1959 году неграмотность была ликвидирована практически полностью⁵⁸. По мере того, как реформы приносили свои плоды, структура института советского народного образования усложнялась, обрастая новыми учебными заведениями и организациями. В основу принципов социалистического образования были положены общедоступность, отсутствие гендерных и национальных ограничений, полная независимость от церкви, а также самое главное - марксизм, ставший определяющим вектором, философией развития российского общества на долгие десятилетия. Кроме того, «создание советской школы проходило в трудных условиях Гражданской войны и военной интервенции, хозяйственной разрухи»⁵⁹. Право граждан на бесплатное образование было не только закреплено конституционно, но и практически. Система просвещения постепенно стала выполнять поставленные задачи в условиях интенсивного развития экономики. Быстрые темпы восстановления хозяйственно-экономической деятельности после Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. потребовали дальнейшего развития системы образования. Хотя, в начале 1950-х годов произошло уменьшение числа учащихся, обусловленное негативными послевоенными условиями, система образования продолжала выступать гарантом стабильного экономического роста. Кроме того, ускоренными темпами

⁵⁸ См.: СССР. Народное образование // Большая советская энциклопедия [Электронный ресурс] // Академик [Сайт]. Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/129062/СССР#sel=21:31,21:86>, свободный. (Дата обращения: 15.02.2014).

⁵⁹ Там же.

развивалась фундаментальная и прикладная наука, создавались исследовательские институты.

В результате, на 1975 год в СССР действовали 856 вузов (в том числе 65 университетов), в которых обучались более 4,9 млн. студентов. По числу студентов на 10 тыс. населения СССР значительно превосходил такие страны, как Великобритания, Федеративная Республика Германия, Франция, Япония и другие⁶⁰. Кроме того, уже в 1977 г. в новой Конституции было закреплено всеобщее обязательное среднее образование, и таким образом, закреплены минимальные границы, которые должен был достигнуть молодой человек, чтобы вписаться в матрицу социальной структуры советского общества. Несмотря на дальнейшие притязания конкретного индивида, государство в любом случае приобретало члена социума, способного реализовать себя в той или иной области во благо Родины. Все образовательные учреждения являлись государственными, что позволяло не только осуществлять контроль над их деятельностью, но уравнивало их между собой с точки зрения содержательной составляющей и обеспечивало устойчивость образовательной структуры в целом. С другой стороны, не стоит упускать, что подобная централизация и наличие плановой экономики препятствовали развитию и совершенно исключали дифференцированный подход к обучающимся. Однако именно эти обстоятельства вкупе с «идеологической нагрузкой» способствовали воспроизводству стабильной социальной системы. Впрочем, можно наблюдать и обратную сторону тех социальных реалий. Во-первых, в советском обществе к концу 1970-х годов постепенно происходил процесс социального расслоения общества. В свою очередь, институт образования, который согласно теории Т. Парсонса следует считать подсистемой общественной социетальной системы (гиперсистемы), отражает эти неравенства, поскольку изменения в одной системе влекут за собой

⁶⁰ См.: СССР. Народное образование // Большая советская энциклопедия [Электронный ресурс] // Академик [Сайт]. Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/129062/СССР#sel=21:31,21:86>, свободный. (Дата обращения: 15.02.2014).

изменения в другой⁶¹. Во-вторых, произошла явная или латентная подмена понятия «стабильность». «Стабильной правомерно считать общественную систему, — отмечал Ю.А. Левада, — способную к воспроизводству, саморазвитию, к сопротивлению разрушительным воздействиям, к преемственности и обновлению человеческого потенциала властных и других институтов. Как известно, неспособность советской системы к исполнению таких функций оказалась фатальной для нее»⁶².

Поэтому с конца 1970-х годов и в результате постепенного сокращения производственных инвестиций приближалась стагнация практически во всех сферах жизнедеятельности, а уже «к концу 80-х годов со всей силой дал себя знать кризис социально-экономической системы, сложившейся в СССР»⁶³. Соответственно в системе образования «...реальная практика волюнтаристского "планирования" того времени имела своим результатом, с одной стороны, перепроизводство специалистов по ряду профессий, а с другой — нехватку их по иным 220 профессиям. Молодежь, приступавшая к трудовой деятельности, деквалифицировалась: многие работали не по специальности. Среди окончивших вузы в 1985-1987 гг. таких было 41%, средние специальные учебные заведения — 59,8%. В это же время на должностях рабочих или служащих, не требующих данного уровня образования, работали 8,2% выпускников вузов и 22% выпускников средних специальных учебных заведений. В связи с этим у руководства страны постепенно формировалось убеждение в том, что необходимы коренные структурные перемены в обществе, а значит и во всех его системах»⁶⁴.

⁶¹ Парсонс, Т. Очерк социальной системы. О социальных системах / Под ред. В. Ф. Чесноковой, С. А. Белановского. М.: Академический проект, 2002. - С. 545-687.

⁶² Левада, Ю. А. Рамки и варианты исторического выбора: несколько соображений о ходе российских трансформаций / Ю. А. Левада // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены / Всероссийский центр изучения общественного мнения. - 2003. - № 1(63). - С.8-12.

⁶³ Новая парадигма развития России в XXI веке. Комплексные исследования проблем устойчивого развития: идеи и результаты / Под ред. В. А. Коптюга, В. М. Матросова, В. К. Левашова. М.: Academia, 2000. С.181.

⁶⁴ Константиновский, Д. Л. Институт образования: мифы и реальность. Институт социологии РАН. [Электронный ресурс] // История новой России [сайт]. Режим доступа: <http://www.ru-90.ru/attachments/vsy/10.1.pdf>, свободный. (Дата обращения: 30.05.2014). - С.220-221.

Поэтому реформирование образования было неизбежной составляющей структурного преобразования общественной макросистемы. При этом важной задачей являлась не только перестройка института образования с точки зрения предметно-сущностной, содержательной базы, но и сохранение функциональной значимости.

Соблюдая установленную нами условную периодизацию, мы переходим к «современному» этапу. В 1990-е годы произошли значительные изменения в сфере образования. «Массовым – наподобие среднего образования – стало высшее образование. Прежде элитные его ценности распространились столь широко, что обесценились. Образование стало платным – как в официальных, так и в неофициальных (коррупционных) формах <...> К тому же носители прежней интеллигентской культуры в новой ситуации увидели утрату привилегированности, исключительности своего статуса людей с дипломами о высшем образовании. И справедливо отмечали резкое падение качества обучения в вузах»⁶⁵. Благодаря нововведениям и реформам система образования становилась все более дифференцированной и децентрализованной, что повлекло за собой и содержательные изменения. Например, «вводился новый базисный учебный план, временные государственные образовательные стандарты, осуществлялся переход массовой российской школы на вариативное обучение»⁶⁶. Посредством подобных новшеств институт образования коренным образом «перекраивался» под цели и задачи еще неустойчивой рыночной экономики. Таким образом, образовался замкнутый круг: система образования не могла обрести равновесие, будучи частью общественной макросистемы, находящейся в процессе структурных изменений. «По результатам опроса общественного мнения, проведенного Российским независимым институтом социальных и национальных проблем, в декабре

⁶⁵ Левинсон, А. Г. Общественное мнение о реформах начала 1990-х годов. [Электронный ресурс] // История новой России [сайт]. Режим доступа: <http://www.ru-90.ru/node/1129>, свободный. (Дата обращения: 30.05.2014).

⁶⁶ Короткевич, В. И. История современной России. 1991-2003. / В. И. Короткевич. - СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2004. С. 32.

1996 г. ситуацию в образовании как кризисную или катастрофическую оценивали 82,8 % опрошенных»⁶⁷. Система образования в России сильно страдала от острого социально-экономического кризиса 1990-х годов - это не только государственное недофинансирование, но также стремительное снижение престижа преподавательской деятельности, низкие показатели успеваемости, изношенность материально-технической базы. Кроме того, утрата идеологической базы, смещение морально-нравственных ориентиров привели к тому, что «в образовании формируется "заказ" в адрес социологии - точнее отработать и представить образ конкретного общества - российского, а также личности, необходимой данному обществу, приемлемой для данного общества»⁶⁸. В качестве следствия институт образования постепенно утрачивает воспитательную, педагогически-социализирующую функцию. В сложившихся трудных и противоречивых условиях задачей правительства являлось недопущение окончательного краха и нахождение стабилизирующих социальных факторов, к которым следует отнести систему образования как один из важных элементов общественной структуры.

Несмотря на то, что в 2000-е экономическая ситуация стала улучшаться, характер проводимых реформ на рубеже нового тысячелетия был разнообразен - от осторожных шагов до рискованных мероприятий. Несистематизированные и порой спонтанные действия в образовательной сфере были обусловлены поиском баланса с социально-экономической сферой, поиском выхода из состояния «неопределенности и риска», в котором находилось общество. В результате выбор был сделан в пользу политики сближения с европейским образовательным пространством - в 2003 году Россия присоединяется к Болонскому процессу, что определяет дальнейшее направление преобразований. В 2004 году в послании к

⁶⁷ Короткевич, В. И. История современной России. 1991-2003. / В. И. Короткевич. - СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2004. С. 32.

⁶⁸ Болотин, И. С. Социология и образование / И. С. Болотин, О. Н. Козлова // Социологические исследования (СОЦИС) / Издательство «Наука». - 1997. - № 3. - С. 102.

Федеральному собранию президент В. В. Путин в качестве одного из главных национальных приоритетов выделил «отечественное образование», содержание которого «должно соответствовать самым высоким мировым стандартам»⁶⁹. Таким образом, запущенный 10 лет назад механизм европеизации и модернизации российского образования приводит нас к реформам, проводимым сегодня. Вероятно, именно посредством их реализации окончательно изменится облик социальной структуры общества. Такие цели, как интеграция образовательных программ с реальным производством, подушевое финансирование образовательных учреждений, их автономность и независимость от государства, активное участие бизнес-сообщества могут привести к противоречивым последствиям. С одной стороны, возможно, эти мероприятия существенно облегчат решение проблемы трудоустройства выпускников вузов, с другой стороны - возрастет вероятность сокращения фундаментальной и теоретической подготовки в пользу практической. Произойдет превращение образовательного процесса в коммерческий проект, цель которого - получение максимальной экономической и политической выгоды без учета необходимости в сохранении и преумножении интеллектуального потенциала нации. Роль в возникновении некоторых трудностей, возникающих в процессе модернизации института образования играет и тот факт, что граждане страны в определенной степени были «научены» патерналистским отношениям с государством - это оказывало и продолжает оказывать влияние на формирование пассивно-выжидательной жизненной стратегии, значительно снижая уровень личностной активности и гражданской ответственности. Описанный сценарий будет иметь скорее негативные последствия для социокультурного облика нашего общества, поэтому немаловажным шагом в преодолении вероятных трудностей было бы возрастание уровня индивидуальной рефлексии, осознания необходимости творческого участия в

⁶⁹ Послание Президента России Владимира Путина Федеральному Собранию Российской Федерации от 26.05.2004 г. [Электронный ресурс]. Президент России [сайт]. Режим доступа: <http://archive.kremlin.ru/text/appears/2004/05/71501.shtml>, свободный. (Дата обращения: 05.07.2013).

протекающих процессах. Здесь стоит обратиться к понятию структуризации, введенное Э. Гидденсом. «Оно указывает на приоритет социальных практик, как над действиями, так и над структурами. Им обозначается производство, воспроизводство и трансформация социальной структуры в ходе и посредством практики»⁷⁰. Гидденс обратил внимание на прямую связь между деятельностью индивидов и формированием структуры общества, а значит и его системных элементов.

Рассмотрев ретроспективно основные этапы в эволюции системы образования, мы можем оценить, как менялись потребности государства в связи с политическими, социальными и экономическими процессами, так как «система образования — это зеркало общества. Меняется общество — меняется и система образования, не обязательно дожидаясь каких-либо постановлений»⁷¹. Однако, несмотря на то, что институт образования использовался в различных целях (политических, идеологических), все же главной задачей социального заказа должно было бы быть решение конкретных проблем, дестабилизирующих общество. На практике реформирование оказалось нацеленным на вписывание российской системы образования в евро-американский или западный образовательный контекст. Сегодня формирование ведущего социального заказа также осуществляется, но оно в меньшей степени направлено на решение первостепенных задач (например, привлечение молодежи в науку, в те отрасли, которые могли бы обеспечить экономический «рывок» страны), а в большей - на второстепенные вопросы (например, достижение высокого рейтинга российских вузов в мировом образовательном пространстве). Реформы в образовательной сфере прежде носили национальный характер и были направлены не только на социализацию личности, но и воспитание патриотических чувств, формирование морально-нравственных, культурных

⁷⁰ Аберкромби Н. Социологический словарь / Н. Аберкромби, С. Хилл, Б. С. Тернер / пер. с англ. И. Г. Ясавеев; под ред. С. А. Ерофеева. – М.: Экономика, 2004.

⁷¹ Константиновский, Д. Л. Институт образования: мифы и реальность. Институт социологии РАН. [Электронный ресурс] // История новой России [сайт]. Режим доступа: <http://www.ru-90.ru/attachments/vsy/10.1.pdf>, свободный. (Дата обращения: 30.05.2014). - С.224.

ориентиров. Сегодня, в условиях иной концепции государственного и политического устройства, изменения в сфере образования имеют принципиально иную направленность, постепенно сводя на нет роль «педагогического взаимодействия «учитель-ученик»⁷². Нельзя упускать из виду, что сущность института образования заключается в накоплении и сохранении, аккумуляции знаний, полученных человечеством, их систематизации и адекватной реализации.

⁷² Шаронова, С. А. Социология образования / С. А. Шаронова. - М.: Изд-во ПСТГУ, 2011. С. 42.

Глава 2. РЕФОРМИРУЕМОЕ РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ХАРАКТЕРНЫЕ АСПЕКТЫ

2.1. Высшее образование в России: статусно-ролевая дифференциация и критерии престижности

В результате предшествующего ретроспективного анализа эволюции системы образования, мы убедились, что она, в зависимости от исторического контекста, всегда представляла собой особый канал, посредством которого осуществлялось формирование той или иной стратификационной структуры общества. «Канал социальной мобильности можно рассматривать как социальную практику, связанную с изменением социального положения. А институт социальной мобильности – это особая разновидность социального института, включающая в себя среди прочих один или несколько каналов социальной мобильности или институционализированных практик, связанных с изменением социального положения»⁷³.

Можно сказать, что система образования «консервировала» иерархическое строение социума. Разумеется, и сегодня «<...> институт образования отражает структуру общества; воспроизводит отражаемую им структуру общества и, <...>, влияет на формирование структуры общества»⁷⁴. Но, поскольку в конечном итоге нас интересует перспектива развития российской действительности в социальном контексте через призму образования, фокус наших интересов смещается к рассмотрению образования как фактора, определяющего социальное неравенство и интенсификацию процессов дифференциации. Значит в центре внимания – функция института образования, которую П. Сорокин определил как «социальный лифт»⁷⁵. Она отражает способность образования выступать

⁷³ Просольченко, С. А. Социальная мобильность как объект социального управления: диссертация кандидата социологических наук: 22.00.08: защищена: 03.12.2010 / Просольченко Сергей Александрович. – Пятигорск, 2010. – 191 с. – Библиогр.: с. 180-191. – 004615554.

⁷⁴ Шаронова, С. А. Социология образования / С. А. Шаронова. - М.: Изд-во ПСТГУ, 2011. С.96-97.

⁷⁵ См.: Сорокин, П. А. Человек. Цивилизация. Общество. - М.: Политиздат, 1992.

каналом вертикальной мобильности. Хотя неотъемлемой характеристикой образовательной системы также выступают функции передачи ценностей и знаний, а также осуществление социального контроля.

Любые институциональные связи характеризуются наличием устойчивой социальной дифференциации и по горизонтали, и по вертикали. Институт российского образования, конечно, не является исключением. Хотя «образование можно определить как формальный процесс, на основе которого общество передает ценности, навыки и знания от одного человека или группы другим», оно также является незаменимым функциональным элементом общественной гиперсистемы, его роль и значимость в стратификации уже длительное время представляет собой тему для научной полемики⁷⁶. Наиболее известные концепции социальной стратификации и социальной мобильности, принадлежащие М. Веберу, П. Сорокину, П. Бурдьё, М. Кону по сей день служат теоретическим базисом для современных эмпирических исследований. Хотя утверждение, что: «В современных обществах образование становится важнейшим ресурсом, определяющим социальный статус индивида, уровень его дохода и возможности карьерного роста» вполне логично, адекватно тенденциям действительности и широко распространено, оно неоднократно уже находило опровержение⁷⁷. Например, в работах американских социологов второй половины XX века: «Кристофер Дженкс (1972) утверждает, что раса и статус родителей оказывают более важное влияние на мобильность и статус детей, чем количество лет, потраченных на учебу. Боулз и Гинтис (1976) поддержали точку зрения Дженкса. Они также считают, что различия по количеству лет обучения, существующие между социальными группами, не оказывают влияния на неравенство доходов»⁷⁸. Перед нами стоит задача понять, какая из этих точек зрения в наибольшей степени соответствует

⁷⁶ См.: Смелзер, Н. Социология. - М.: Феникс, 1994. С.427.

⁷⁷ См.: Осипов, Г. В. Экономика и социология знания: практическое пособие / Г. В. Осипов, С. В. Степашин. М.: Наука, 2009. С.124.

⁷⁸ См.: Смелзер, Н. Социология. - М.: Феникс, 1994. С.454.

современной российской действительности. Этот вопрос особенно важен еще и потому, что структура общества сегодня подвижна, а происходящие внутренние и внешние экономические процессы - неоднозначны. Необходимо выяснить, можно ли сегодня систему высшего образования в России в полной мере обозначить как «социальный лифт», способствует ли она вертикальной мобильности в той степени, чтобы обеспечить индивиду социальный престиж или эта роль отведена другим каналам.

Значимость образования в обществе можно рассматривать с различных методологических позиций, например, можно использовать модель американского социолога Л. Ньюмана, который для рассмотрения различных социальных явлений, прежде всего, выделял критический подход, позитивистский и понимающую социологию⁷⁹. Поскольку мы можем рассмотреть сам социальный институт, то нам, соответственно, доступен анализ его функций с подобных точек зрения. В рамках позитивистского направления образование принято рассматривать как основной механизм передачи ценностных ориентаций, а функция «социального лифта» рассматривается как возможность выбора собственного пути развития. Понимающая социология в первую очередь ставит задачу обеспечения стабильного воспроизводства общества, исходя из исторического контекста. Что касается выполнения образованием роли канала вертикальной мобильности, то здесь особое внимание уделяется борьбе за социальный статус и человеческий капитал, а также на механизмы, которые могут влиять на этот процесс. Критическая методология заставляет задуматься, что воспроизводится через образование, позволяет проанализировать задачи института образования. Соответственно, и выбор образования каналом мобильности характеризуется повышенным уровнем индивидуальной рефлексии, а также способностью личности влиять на процесс. Несмотря на очевидные различия, все эти методологические подходы объединяет

⁷⁹ Ньюман, Л. Значение методологии: три основных подхода / Л. Ньюман // Социологические исследования. 1998. - № 3. - С.122-134.

рассмотрение возможности образования выступать каналом вертикальной мобильности как одной из важных характеристик для формирования облика общества. Если совершать выбор, определяющий направление рассуждений, ближе к поставленной задаче оказывается парадигма понимающей социологии, поскольку внимание обращено к борьбе за социальный статус и формированию «человеческого капитала», согласно которой «образование не является чем-то немедленно потребляемым учащимися, скорее это капиталовложением их будущее. Как и все капиталовложения, в будущем оно приносит прибыль»⁸⁰.

Сегодня российский социум представляет собой поляризованную и сложную структуру. Формирование его нынешнего облика началось в 1990-е гг., когда российское общество после распада СССР вступило на стадию поиска новых форм социальной организации и ценностных ориентаций жизнедеятельности. Наступление рыночной экономики, смена приоритетов, морально-нравственный и ценностно-духовный кризисы перевернули российское общество. По мере стабилизации социально-экономической ситуации изменился и профиль современной стратификационной структуры. Было бы ошибочно полагать, что советское общество являлось однородным, но по мере углубления трансформационных процессов на постсоветском пространстве, его облик кардинально изменился. Например, повысился общий уровень жизни: по данным Федеральной службы государственной статистики с 1992 года количество населения с денежными доходами ниже установленного прожиточного минимума к 2013 году сократилось в три раза с 49,3 млн. человек до 15,7 млн. человек⁸¹. Появились новые престижные высокооплачиваемые виды деятельности, связанные, в первую очередь, с инновационными, финансовыми, коммерческими видами деятельности, значительно укрепил свои позиции предпринимательский слой. Элита

⁸⁰ Смелзер, Н. Социология. - М.: Феникс, 1994. С.427.

⁸¹ См.: Уровень жизни населения России [Электронный ресурс] // Федеральная служба государственной статистики [сайт]. Режим доступа: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/level/, свободный. (Дата обращения 29.06.2014).

российского общества, представляющая высший класс иерархической пирамиды, изнутри подверглась сильной дифференциации - произошло не только расслоение по видам деятельности (политическая, научная, экономическая), но переплетение нескольких направлений. Невзирая на существенный разрыв с Западом при оценке по мировым критериям (как правило, показатель годового дохода), исходя из собственных методов расчета среднего слоя (например, оценка по прожиточному минимуму или «самоидентификации» граждан), его количество имеет тенденцию к росту по сравнению с предыдущими периодами. По данным Федеральной службы государственной статистики в 2007 году величина прожиточного минимума на душу населения составила 3847 рублей, среднедушевой денежный доход в месяц - до 20000 рублей, в 2013 году величина прожиточного минимума составила 7306 рублей в месяц, а среднедушевой денежный доход в месяц - до 27000 рублей⁸².

Итак, мы выяснили, что «современное российское общество обладает двумя основными типобразующими чертами. Во-первых, оно является постсоветским, поскольку родилось в результате краха советской системы и распада СССР. Во-вторых, это трансформирующееся общество, переживающее период качественного изменения основных социетальных характеристик»⁸³.

В связи с этим изменились требования к структуре и функциям социальных институтов. Кардинально изменившаяся парадигма восприятия личности человека, ее прав и свобод потребовала нового институционального пространства. Система образования не стала исключением - переориентация функционального ядра в соответствии с новыми требованиями социума стала одной из отправных точек в

⁸² См.: Уровень жизни населения России [Электронный ресурс] // Федеральная служба государственной статистики [сайт]. Режим доступа: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/level/, свободный. (Дата обращения 29.06.2014).

⁸³ Заславская, Т. И. Современное российское общество: проблемы и перспективы / Т. И. Заславская // Общественные науки и современность / Издательство «Наука». - 2004. - № 5. - С. 5.

трансформационных процессах российского общества. А именно - система высшего образования возвращает себе роль «социального лифта» на пути к достижению социального статуса. При всей неоднородности советского общества идея равенства граждан поддерживалась через образовательный канал. Попытка искусственно формировать социальную структуру: сдерживать естественные процессы вертикальной мобильности, нивелировать стративные различия отличала институт образования той эпохи. Такие меры, как регламентирование процесса приема учащихся (квоты на прием в вуз), распределительная система трудоустройства выпускников, замещение культурных ценностей идеологическими принципами, сложно оценить однозначно, хотя они оказывали влияние, как на качество образования, так и на уровень индивидуального интеллектуального потенциала. Кроме того, «бреши в монолитности образования» появлялись регулярно, попытка контроля и сдерживания стала перманентным состоянием. Соответственно, «фильтрующая» функция системы образования являлась латентной, периодически переходя в форму явной. Такое явление можно назвать «мерцательным эффектом», оно характеризуется постоянным присутствием в обществе той или иной функции, но зависит от того, «насколько общество осознает (или хотело бы осознать) ее действие»⁸⁴. Осознание и признание «фильтрующей» функции как явной произошло в связи с изменениями в социуме после распада СССР и сегодня, по меньшей мере, не подвергается отрицанию.

Современная Россия - динамически развивающееся общество. Приобретенная «открытость», возможность выступать полноправным участником глобальных мировых процессов, обширность внешних экономических и политических связей обуславливают и внутреннюю активность трудоспособного населения. Российский социум можно охарактеризовать как стратификационную структуру с достаточно высоким уровнем как горизонтальной, так и вертикальной мобильности. Важным

⁸⁴ Шаронова, С. А. Социология образования / С. А. Шаронова. - М.: Изд-во ПСТГУ, 2011. С.124.

показателем подвижности структуры общества является и то, что происходит углубление процесса дифференциации самой системы высшего образования. На сегодняшний день практически каждый российский выпускник школы обладает возможностью поступить в вуз. Несмотря на то, что количество студентов на 10 тысяч человек с 2007/08 учебного года по 2012/13 незначительно снизилось (с 435 чел. до 359 чел.), система высшего образования остается массовой⁸⁵. Такая тенденция провоцирует снижение качества образования: в силу обширности рынка образовательных услуг в сегменте появляются учреждения, ориентированные лишь на коммерческую прибыль. Подобное многообразие приводит в замешательство потребителей образовательных услуг, которым становится трудно определить качественный уровень того или иного учебного заведения. Выходит, что «...ориентация на демократизацию и массовость высшего образования привела к тому, что действительно высшее образование стало гораздо менее доступным, чем прежде (ввиду имеется качественное образование. – М.Ж.)»⁸⁶. Однако, чтобы индивид обладал возможностью продвигаться вверх по социальной лестнице, полученное образование должно изначально гарантировать определенный статус. Такой статус, вероятно, может обеспечить престижное учебное заведение.

В качестве критериев престижности высших учебных заведений выступают чаще всего: качество образования, уровень квалификации профессорско-преподавательского состава, высокая репутация, техническая и материальная оснащенность, возможность получения высокооплачиваемой и конкурентоспособной профессии и прочее. Одним из главных и ключевых критериев стоит признать качественную составляющую. Проблема снижения уровня образования в российском обществе достаточно длительное время

⁸⁵ Образование в России [Электронный ресурс] // Федеральная служба государственной статистики [сайт]. Режим доступа: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/obraz/vp-obr1.htm, свободный. (Дата обращения 03.09.2014).

⁸⁶ Даниленко, Л. Н. Deals not words: о результатах реформирования российского образования / Л. Н. Даниленко // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Экономические и технические науки / Псковский государственный университет. – 2014. - № 4. - С. 19.

остаётся актуальной и подразумевает: снижение уровня подготовки абитуриентов, профессиональной компетенции преподавателей, материально-технического обеспечения обучающихся и прочее. Правительство РФ считает: «Повышение качества пришло в противоречие с расширением доступности профессионального образования – в колледжи и вузы поступают десятки тысяч выпускников школ с низкими баллами единого государственного экзамена»⁸⁷. Произошло это потому, что введение единого государственного экзамена (далее ЕГЭ), как связующего звена между ступенями образования и имеющего массово-усредняющий характер, значительно упростило процедуру поступления в вуз. С одной стороны, провозглашаемая универсализация и «объективизация» знаний обеспечивает поступающих равными возможностями, что создает иллюзию справедливости и равнозначимости. С другой стороны, введение ЕГЭ нивелировало индивидуальные характеристики абитуриентов и повлияло на размытие границ элитности – массовости учебных заведений. В данном случае подразумевается теоретическая доступность любого вуза, хотя фактически престижность (элитность) ведущих учебных заведений сохраняется. Этому способствует не только заслуженная репутация, но и повышенные требования к результатам ЕГЭ, а также проведение дополнительных экзаменов. В 2014 году согласно Распоряжению Правительства Российской Федерации такое право получили 5 высших учебных заведений⁸⁸.

Наряду с отечественным престижным образованием особым статусом обладают европейские и американские учебные заведения. Обучение за

⁸⁷ Развитие образования на 2013-2020 годы [Электронный ресурс] // Министерство науки и образования Российской Федерации [сайт]: [гос. программа: утв. Правительством Российской Федерации 15 мая 2013 г. № 792-р.] Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/3409/файл/2228/13.05.15-Госпрограмма-Развитие_образования_2013-2020.pdf, свободный. (Дата обращения: 20.11.2013). С. 12-13.

⁸⁸ См.: Распоряжение от 15 января 2014 года № 17-р Правительства Российской Федерации [Электронный ресурс] // Министерство науки и образования Российской Федерации [сайт]. Режим доступа: http://obrnadzor.gov.ru/common/upload/doc_list/2014_01_20_Rasporyazhenie_o_dop_izpytaniyakh_v_v_uzakh_2014.pdf, свободный. (Дата обращения: 03.10.2014).

рубежом традиционно воспринимается в России как высококачественное и элитарное. Полученное за границей образование ассоциируется с успешным трудоустройством и конкурентоспособностью не только на внутреннем, но, в первую очередь, на внешнем рынке труда. Подобная ситуация с одной стороны, результат сниженного престижа отечественного образования, а также укоренившихся стереотипизированных представлений о том, что в Европе более благоприятные условия для жизнедеятельности. С другой стороны, идея единого мирового образовательного процесса как следствие вхождения в Болонский процесс, культивируется государством как закономерный план интеграции и универсализации. Все эти факторы способствуют отчуждению потенциальной рабочей силы от фактических нужд внутренней российской экономики: рынок перенасыщен выпускниками тех специальностей, в которых объективно нет надобности⁸⁹. Кроме того, под влиянием глобализационных процессов стремительно меняются морально-нравственные принципы молодых людей, а также мировоззренческие позиции – все это формирует потребительскую ориентацию – консьюмеризм становится жизненной стратегией.

Согласно теории форм капиталов П. Бурдьё образование можно рассмотреть как средство превращения своего культурного капитала в экономический: «Этот продукт превращения экономического капитала в культурный капитал устанавливает (в терминах последнего) ценность [value] владельца данной квалификации относительно других владельцев квалификаций и (посредством этой же операции) денежную стоимость [value], на которую ее можно обменять на рынке труда (академические инвестиции не имеют смысла, если нет объективной гарантии подразумеваемого ими минимального уровня их обратной конвертации

⁸⁹ См.: Какие специалисты пользуются наибольшим спросом в России и на Западе [Электронный ресурс] // Ведомости [сайт]. Режим доступа: <http://www.vedomosti.ru/career/news/25654001/rossijskie-zaprosy-otlichayutsya-ot-ukrainskih>, свободный. (Дата обращения: 03.10.2014).

[reversibility of the conversion]»⁹⁰. Потребительская позиция объяснима также и тем, что в период выбора молодым человеком учебного заведения и профиля обучения, ему сложно ориентироваться и найти баланс между своими предпочтениями и стремлением состояться материально. Следует отметить, что доля иностранных студентов в российских вузах невелика и составляет примерно 3% от общей численности иностранных студентов, обучающихся в мировых образовательных учреждениях, а «экспорт российских образовательных услуг падает и составляет менее 1 процента общемирового рынка экспорта образовательных услуг»⁹¹. Подобные данные могут иллюстрировать низкий уровень качества, а значит и престижа, либо объективное несоответствие мировым образовательным стандартам. Хотя эти показатели друг друга не исключают, наиболее актуальным и важным остается первый.

Возвращаясь к мысли о «равных» условиях, в которых оказываются абитуриенты различных социально-экономических статусов, рассмотрим возможные варианты вертикальной или горизонтальной мобильности этих позиций. Поступая в российский престижный вуз с целью повысить свой социальный статус, абитуриент из семьи среднего или низкого слоя, вероятно, изначально имеет ограниченные возможности для реализации полученного образования, даже в том случае, если он обладает необходимыми знаниями, умениями и навыками. Без наличия иных ресурсов и средств достижения кроме образования, передвижение по иерархической лестнице значительно усложняется. Происходит это потому, что у абитуриента с высоким аскриптивным статусом даже при наличии низких интеллектуальных способностей есть возможность остаться в своей страте

⁹⁰ Бурдые, П. Формы капитала / П. Бурдые // Экономическая социология. Электронный журнал. Том 3 / Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» / пер. с фр. М. С. Добряковой; под науч. ред. В. В. Радаева. - 2002. - № 5. С.60 - 75.

⁹¹ Развитие образования на 2013-2020 годы [Электронный ресурс] // Министерство науки и образования Российской Федерации [сайт]: [гос. программа: утв. Правительством Российской Федерации 15 мая 2013 г. № 792-р.] Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/3409/файл/2228/13.05.15-Госпрограмма-Развитие_образования_2013-2020.pdf, свободный. (Дата обращения: 20.11.2013). С.13.

или подняться еще на ступень. Кроме того, такому абитуриенту доступно обучение за границей, что также увеличивает его шансы на успех и сохраняет высокий социальный статус. В данном случае определяющее значение приобретает социальная среда и окружение индивида. Н. Смелзер считает: «Вполне понятно, что, чем больше лет мы учимся, тем выше наши шансы добиться высокого дохода и восходящей социальной мобильности. По крайней мере, образование дает нам аттестаты или дипломы, необходимые для занятий многими видами деятельности. Прослеживание жизненного пути учащихся средних школ Висконсина, выбранных наугад, обнаружило высокую взаимозависимость между уровнем образования, или количеством лет, проведенных в учебном заведении, и успехом в работе. Однако наряду с этим выявилось, что на достижения в работе влияют и другие факторы, например умственные способности человека, социально-экономический статус его родителей и воздействие других людей (Сьюэлл, Халлер, Олендорф, 1970)»⁹². Хотя идея социолога кажется вполне жизнеспособной, практика российской действительности все же чаще демонстрирует отсутствие прямой связи между количеством лет, затраченных на обучение и «шансами на успех».

Параллельным взаимозависимым процессом становится углубление коммерциализации и бюрократизации системы российского образования. Это, в свою очередь, оказывает влияние не только на качественную составляющую, но и создает благоприятные условия для легитимации этого явления. Например, «за последние 10 лет доля «платников» в государственных вузах увеличилась с 23 до 57%, а если брать абсолютные цифры, то получим их шестикратное увеличение»⁹³. Таким образом, обучающиеся, не ориентированные на получение знаний и навыков, остаются на вершине иерархической лестницы. Отчисление таких студентов, как

⁹² Смелзер, Н. Социология. - М.: Феникс, 1994. С.453.

⁹³ Рыбаков, С. В. Проблемы вузовского образования в современной России / С. В. Рыбаков // Обозреватель-Observer. - 2011. - № 11. - С.70.

правило, не осуществляется, так как влечет за собой экономическую нецелесообразность для учебных заведений. В результате, ввиду снижения требований к интеллектуальным способностям и компетенциям, снижается и общий уровень профессиональной подготовки «на выходе». В государственных масштабах последствием подобных процессов будет снижение интеллектуального потенциала нации.

Исходя из вышеизложенного, мы приходим к выводу, что многообразие возможностей создает условия для высокой социальной подвижности молодых людей. Передвижения по вертикали находятся в прямой зависимости от аскриптивного статуса и социально-экономической среды, в которой находится индивид. Выбор «престижного» учебного заведения в некоторой степени способствует движению «наверх». Немаловажное значение приобретает наличие знаний, умений и навыков, поскольку качественному образованию, согласно теории культурного капитала П. Бурдьё, свойственна ориентация на осуществление отбора наиболее одаренных и способных. Это одна из основных задач института образования, закладывающих принципы его функционирования. Причем важным моментом является институционализация культурного капитала, то есть присуждение индивиду «академических квалификаций»⁹⁴. Несмотря на сохраняющуюся актуальность вопроса качества образования, нельзя отрицать, что образование – это «социальный лифт». Но стратификация в образовании и воспроизводство неравенства посредством образования вероятны лишь в сочетании с другими аспектами, как-то, высокий аскриптивный статус, наличие связей, материальное благосостояние, удача и личные качества.

2.2. Национальная модель образования: критериальные характеристики

⁹⁴ Бурдьё, П. Формы капитала / П. Бурдьё // Экономическая социология. Электронный журнал. Том 3 / Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» / пер. с фр. М. С. Добряковой; под науч. ред. В. В. Радаева. - 2002. - № 5. С.60 - 75.

Важным вопросом, возникающим наряду с интересом к реформированию российской образовательной системы, остается ее соотношение с национальным компонентом. Необходимо определить, каково место этого компонента и насколько важна его социокультурная значимость. Образование обладает важной и специфической характеристикой, а именно, оно способно отражать духовные, культурные и ценностные ориентиры государства. Это значит, что институт образования способствует развитию общественной структуры или провоцирует ее надлом. В условиях российской действительности и, исходя из освещенной нами ранее роли образования в дифференциации социальной структуры, мы можем сделать вывод о том, что его функциональная значимость снижается. Как неоднократно было отмечено, путь реформирования, выбранный правительственными органами, призван создать новую образовательную парадигму.

Ранее мы рассуждали на тему адекватной для российской действительности модели образования и одним из ключевых компонентов выделили национальный. Данный элемент является важнейшим показателем облика социальной общности, поскольку выступает своеобразным обращением к культурным основам и архетипам, предоставляет возможность исторического диалога и увеличению объема интеллектуального потенциала нации. Бытуют различные мнения относительно того, существовал ли изначально уникальный российский путь формирования «университетов» или присутствовал факт слепого заимствования с Запада. В рамках нашего исследования мы также ставим перед собой этот вопрос. Кроме того, нас интересует наличие национального компонента в образовании сегодня и того контекста, в котором его позиционируют.

Окончательное складывание понятия «национальной модели образования» следует отнести к XIX столетию. Процесс развития «университетов» как социальных институтов в каждом европейском государстве имел свою специфику и характерные черты. «Каждая нация стремилась увидеть в собственных университетах плод «национального

развития» высшего образования, сферу приложения «национального духа», который именно здесь достигал одного из своих наивысших выражений. Университет рассматривался как «нациообразующий» феномен, т. е. провозглашалось, что успешное существование и развитие нации невозможно без национального университета»⁹⁵.

В современной науке ученые придерживаются следующей периодизации становления университетов: доклассическая модель, классическая и постклассическая⁹⁶. К периоду доклассического университета относят Средневековье и раннее Новое время до эпохи Просвещения включительно. Его можно охарактеризовать как «цех ученых»⁹⁷. Это означает формирование типичных средневековых общественных объединений, находящихся под постоянным идеологическим и правовым контролем императора, церкви, местного самоуправления. Классическая эпоха с XIX века до середины XX века – это совершенно иная концепция устройства. Переход от корпораций к статусу государственных учреждений, постановка новых целей, задач, углубление знаний, равноправный диалог – преподаватель-ученик, гуманистический подход, а также культивирование национального духа и ценностей – вот главные черты «классического» университета. Постклассическая эпоха – с 1960х годов по настоящее время; ее можно описать как массовый универсализирующий процесс с капиталистическим характером. Хотя в некоторых европейских вузах, несущих негласный статус «национальных» также соблюдаются гуманистические принципы «классического» университета.

⁹⁵ См.: Андреев, А. «Национальная модель» университетского образования: возникновение и развитие. Часть 1. / А. Андреев // Высшее образование в России / Московский государственный университет печати им. Ивана Федорова. – Москва, 2005. – № 1. – С. 156.

⁹⁶ См.: Gellert, C. The emergence of three university models. Institutional und functional modifications in European higher education. - Florenz, 1991; Moraw, P. Aspekte und Dimensionen der Geschichte deutscher Universitätsentwicklung // Academia Gissensis, hg. von P. Moraw und V. Press. - Marburg, 1982; Wittrock, B. The modern University: the three Transformations // The European and American University since 1800 (ed. Sh. Rothblatt, B. Wittrock). - Cambridge, 1993.

⁹⁷ См.: Андреев, А. «Национальная модель» университетского образования: возникновение и развитие. Часть 1. / А. Андреев // Высшее образование в России / Московский государственный университет печати им. Ивана Федорова. – Москва, 2005. – № 1. С. 157.

Традиционно формирование и расцвет национальных университетов принято связывать с периодом «классическим». Суть и содержание каждой вехи в развитии системы высшего образования связаны, в первую очередь, с национальными особенностями и историческими условиями. Пожалуй, эталонным в понимании «национального духа», принято считать немецкий университет. Итак, «национальная» образовательная модель – это модель, подразумевающая наличие совокупности классических универсальных ценностей науки, гуманистического подхода, творческой свободы, а также взаимодействия с государством, которое имеет задачей народное просвещение и укрепление национальных ценностей посредством образования. Основные черты «национального университета»:

- историческая преемственность образовательной парадигмы, подразумевающая передачу и усвоение социокультурных, национальных, духовных ценностей от поколения к поколению;

- ориентация на текущие и перспективные внутригосударственные потребности;

- воспитание патриотов, граждан государства, уважающих права и свободы личности;

- «знание ради знания», образование как высшая ценность гражданина, общества и государства, а не социальный атрибут;

- существенный уровень автономии организаций, сообществ, образовательных учреждений с точки зрения научных и творческих инициатив, минимальное вмешательство государства, новаторство;

- неразвитый бюрократический аппарат;

- равноправный диалог «преподаватель-ученик», отсутствие патерналистских ожиданий;

- внимание к историческим, национальным, культурным и духовным особенностям, культивирование самобытности и гуманистических принципов.

В нашем государстве генезис национального образования, разумеется, также имел свои уникальные черты. В российской истории точкой отсчета в развитии академической науки и университетского образования принято считать инициативу Петра I и служившего у него Г. В. Лейбница. Причем, необходимость создания первых университетов объяснялась не потребностью людей в просвещении, но «как средство преобразования России, изменения образа мыслей людей», как некий просветительский эксперимент⁹⁸. Следует отметить, что такое образование было доступно не всем, однако оно позволяло повышать свой социальный статус, преодолевая ступени Табели о рангах. Эта тенденция долгое время сохранялась, что в некоторой степени формировало утилитарное отношение к процессу обучения, а это противоречило самой концепции университетского образования. К сожалению, нельзя утверждать, что такой подход изжит сегодня, скорее он не менее открыто демонстрируется. Первыми студентами в эпоху Петра I были иностранцы. Толстой Д. А. свидетельствует: «При такихъ ученыхъ силахъ, казалось возможнымъ открыть новый университетъ. Но для него недоставало слушателей: гимназій, приготавливающихъ къ университету, не было; семинаріи заведены были только въ некоторыхъ епархіяхъ, по произвольному плану, и вовсе не были приспособлены къ типу предварительной университетской школы; притомъ, языкъ новыхъ преподавателей былъ совершенно непонятенъ для русскихъ учениковъ, а латынскій, на которомъ читались лекціи, мало распространенъ въ стране. Оставалось и слушателей выписать изъ за границы, какъ выписаны были оттуда профессора. Но которые изъ этихъ ученыхъ прямо обязывались къ этому по письменнымъ условіямъ; такъ Бильфингеръ, по заключенному съ

⁹⁸ См.: Андреев, А. «Национальная модель» университетского образования: возникновение и развитие. Часть 1. / А. Андреев // Высшее образование в России / Московский государственный университет печати им. Ивана Федорова. – Москва, 2005. - № 1. С. 160.

нимъ контракту, долженъ былъ привезти съ собою одного или двухъ студентовъ»⁹⁹.

Развитие российских университетов происходило постепенно и все больше удалялось от творческой свободы, необходимой для научного новаторства, что коренным образом отличало отечественное образование от западного. Хотя основы, впервые заложенные в университетских уставах, безусловно, несли на себе отпечаток европейского опыта, это не исключало осознания необходимости высшего образования как национального компонента. Это понимание характеризовало не только отечественных мыслителей и деятелей. Например, профессор Дерптского университета Паррот писал Александру I о национальной идее как истинной цели, которой должно служить образование¹⁰⁰. Однако с течением времени не унаследовалась идея о «помощи», в которой нуждается российское образование и наука.

Подобный подход заставляет нас вернуться к Петру I, поскольку именно с периодом его правления в России стали происходить существенные изменения. С одной стороны, он заложил основы высшей школы и Академию Наук, всячески способствуя просвещению. С другой стороны, повышенный интерес к Европе повлек за собой формирование и укоренение норманизма «как официальной версии русской истории»¹⁰¹. Такая евроцентристская позиция только укрепляла в сознании русского народа ощущение собственной неполноценности, «нецивилизованности», несоответствия «правильным» европейским идеалам. Подобная мировоззренческая позиция нашла свое отражение и в образовании. Не все мыслители и ученые поддерживали эту позицию. И хотя как ответная реакция появился

⁹⁹ Толстой, Д. А. Академический университет в XVIII столетии по рукописным документам архива Академии наук. — СПб.: Тип. Имп. Акад. наук, 1885. — 67 с. — (Сборник Отделения русского языка и словесности Императорской Академии наук; т. 38, № 6). С.3.

¹⁰⁰ «<...> Целью является дать русской нации в истинном смысле национальные университеты. Образование должно, наконец, стать врожденным. Чтобы этого добиться, необходимо создать массу образованных людей, которым можно доверить просвещение нации, не обращаясь к иностранцам. Но иностранцы должны здесь заложить первое основание». См.: Bienemann F. Der Dorpater Professor G.F. Parrot und Kaiser Alexander I. — Reval, 1902.-S. 327.

¹⁰¹ См.: Орлова, И. Б. Введение в социологию исторического знания / И. Б. Орлова. М.: Наука, 2009. С. 116.

антинорманизм, родоначальником которого принято считать М. В. Ломоносова, евроцентризм главенствует по сей день¹⁰².

В период «просвещенного деспотизма» Екатерины II профессура начала выражать свои претензии на расширение университетской автономии, демократизации образовательного процесса. Позже эта тенденция только укрепилась и во второй половине XIX века «в России уже были чётко выражены противоположные системы взглядов на проблемы и перспективы университетского строительства. Один из основоположников научной педагогики в России К. Д. Ушинский писал: «<...> везде преподается одна и та же латинская и греческая грамматика, изучаются одни и те же греческие и латинские писатели, одна и та же математика, не признающая никаких национальностей, та же история <...>, но всякий народ ищет и находит в этих всемирных учителях особенную пищу, сообразную его национальности. Несмотря на сходство педагогических форм всех европейских народов, у каждого из них своя, особенная, национальная система воспитания, своя особая цель и свои особые средства к достижению этой цели»¹⁰³. Позже историк С. В. Рождественский отмечал, что к тому времени (ко второй половине XIX века) в литературный оборот вошло понятие и термин «русский тип университета»¹⁰⁴. Говорит ли этот факт о том, что к тому периоду сложилась национальная модель российского образования? И если сложилась, то можем ли мы ее сравнивать с «классической» немецкой? Для того чтобы ответить на эти вопросы, вернемся к определению «национальной» модели образования: «<...> под «национальной моделью» следует понимать взаимодействие основных составляющих классической университетской идеи, ее принципов и организационных институтов с государственной системой и политикой в области народного просвещения в

¹⁰² См.: Орлова, И. Б. Введение в социологию исторического знания / И. Б. Орлова. М.: Наука, 2009. С. 115.

¹⁰³ Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 1 / Сост. С. Ф. Егоров. - М.: Педагогика, 1990. - 416 с.

¹⁰⁴ См.: Гаврилов, В. С. К вопросу о национальных моделях образования / В. С. Гаврилов, В. И. Колесников, Е. В. Олесюк, А. А. Шурус // Высшее образование в России / Московский государственный университет печати им. Ивана Федорова. – Москва, 2009. - № 3. С. 139.

конкретной стране»¹⁰⁵. Принципы классической университетской идеи, которые мы указали выше, практически не находили отражение в высшем образовании. Университетские свободы и равноправный диалог, творческая свобода и инициатива – все эти атрибуты тем сложнее было найти, чем больше углублялся кризис российской образовательной системы. В то же время, характерной чертой той эпохи (XIX в.) было придание определенной формы и вида учебным заведениям, нежели наполнение качеством – национальной идеей. То есть, образование уже тогда воспринималось не как ценность и цель, а как средство, способствующее разрешению внутригосударственных вопросов. Кроме того, важнейшей чертой института образования в России была нехватка национальных кадров¹⁰⁶. Зачастую российские профессора направлялись на стажировку в европейские университеты. Отношения с государственной властью также были нетипичны и отличались от тех, что характеризуют «классический» университет. В целом, их можно охарактеризовать как патерналистские, в то время как западные университеты обладали относительной автономностью в части ведения научной и преподавательской деятельности. Выдающийся педагог и общественный деятель Н. И. Пирогов писал: «Наш университет отличается совершенно от средневекового английского тем, что он нисколько не церковный, не корпоративный, не общественный, не воспитательный. Наш университет похож только тем на французский, что в него внесен — и еще сильнее и оригинальнее - бюрократический элемент; но он не есть еще департамент народного просвещения как французский, и факультеты в нашем еще не лишены так взаимной связи, как в том. Наконец, наш университет еще менее похож на германский, который ему служил образцом, потому что в нем нет самого характеристичного: полной Lehr- und Lernfreiheit и стремления научного начала преобладать над прикладным и

¹⁰⁵ Андреев, А. «Национальная модель» университетского образования: возникновение и развитие. Часть 1. / А. Андреев // Высшее образование в России / Московский государственный университет печати им. Ивана Федорова. – Москва, 2005. - № 1. С.167.

¹⁰⁶ См.: Там же.

утилитарным... Наши университеты привыкли считать себя до того государственными учреждениями, что все их внимание сосредоточилось на одну подготовку для государства людей с дипломами, званиями и правами на чины, а на просвещение края и общества они смотрят как на дело, для них вовсе постороннее»¹⁰⁷. Эта мысль иллюстрирует тот феномен, которому было дано название «русский тип университета» и дает ответ на вопрос о компаративности нашей образовательной системы того периода. Модель русского университета к концу XIX в. нельзя было назвать «классической» национальной моделью в строгом понимании, хотя были предприняты шаги в этом направлении (например, введение нового Устава российских университетов 1884 г.), однако бюрократия и идейно-политические процессы не позволяли достигнуть поставленной задачи. С другой стороны, идея о том, что высшее образование – это средство повышения национального духа также присутствовала, хотя, порой, и сталкивалась с утилитаристским отношением, рассматривающим получение ученой степени или звания, то есть достижение социального статуса – основной целью образовательного процесса.

Несмотря на свои специфические черты, заслуга «русского университета» состоит в том, что XIX век в истории России ознаменовался открытиями в разных областях науки и культуры: в геометрии Н. И. Лобачевского, а в медицине - хирурга Н. И. Пирогова. Русские мореплаватели И. Ф. Крузенштерн и Ю. Ф. Лисянский совершили первое путешествие вокруг света (1803-1806гг.). В XIX веке творили такие писатели, как Н. М. Карамзин, А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов, А. С. Грибоедов, Н. В. Гоголь, Л. Н. Толстой, Ф. М. Достоевский.

Приход советской власти ознаменовался противоречивыми реформами и окончательным отказом от достижения принципов «классического» университета на несколько десятилетий. Можно считать, что только с конца

¹⁰⁷ Пирогов, Н. И. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Пирогов. – М.: Педагогика, 1985. С. 323-324.

1950-х – начала 1960-х гг. началось возрождение ценностей «русского университета»¹⁰⁸. «На этом пути и сформировались уникальные качества русских университетов, сочетающих академическую фундаментальность с духовностью и гражданственностью, жизнестойкостью и неизбывной внутренней энергетикой, что и выделило их в самостоятельную ветвь университетского строительства»¹⁰⁹. Модель высшего образования в обозначенный период также была далека от «немецких университетов», но она максимально приблизилась к тому, чтобы претендовать на роль механизма, способствующего закреплению национального пространства и формированию (хотя и в рамках существующей идеологической базы) национального самосознания.

Распад СССР и либеральные преобразования во всех отраслях жизнедеятельности привели к тому, что 1990-е годы прошли под знаком разрушения научных школ. Кризис отразился на образовании таким образом, что оно вновь приобрело утилитарный статус, и в условиях зарождающейся рыночной экономики стало товаром, а не национальным достоянием.

Начало XXI века ознаменовалось процессами реанимации образовательной сферы. В 2000 году на Всероссийском совещании работников просвещения была принята «Национальная образовательная доктрина Российской Федерации», которая положила начало длительному периоду модернизации, а затем и реформирования системы образования. Главный акцент был сделан на «изменение направленности государственной политики» и концентрации на воспитании национального характера¹¹⁰. Логическим продолжением запущенных мероприятий по возрождению в начале 2000-х годов стало, можно сказать, официальное признание

¹⁰⁸ См.: Гаврилов, В. С. К вопросу о национальных моделях образования / В. С. Гаврилов, В. И. Колесников, Е. В. Олесеюк, А. А. Шурус // Высшее образование в России / Московский государственный университет печати им. Ивана Федорова. – Москва, 2009. – № 3. С.140.

¹⁰⁹ Там же. С.141.

¹¹⁰ Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Электронный ресурс] // Российская газета [сайт]: [утв. Постановлением Правительства Российской Федерации 4 октября 2000 г. № 751]. Режим доступа: <http://www.rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>, свободный. (Дата обращения: 18.05.2014). (Утр. силу).

«российского типа университета» как самобытного и уникального, ввод этого понятия в научный оборот. Но продекларированные в документе цели оставались лишь на бумаге из-за влияния общего контекста социально-экономических изменений периода либерального реформирования. Образование, призванное стать ядром, объединяющим многонациональное население России, в итоге было несколько смещено на периферию приоритетной области. Но «история так распорядилась, что в России, взявшей курс на коренную модернизацию страны <...>, с первых её шагов наметились глубокие разногласия в оценке и определении путей университетского строительства»¹¹¹. Эти разногласия и неопределенность привели к тому, что в виду отсутствия единой согласованной концепции национальной системы образования, Россия в 2003 году присоединяется к Болонскому процессу. Стремление занять достойное место на мировой арене, обусловило этот необдуманный шаг, фактически перечеркнув идею возрождения «русского типа университета». То есть, именно это событие можно считать началом постепенного отказа от национального компонента в образовательной системе. Ранее мы неоднократно касались темы интеграции в мировое образовательное пространство. Очевидно, что подобное присоединение требует от участников содержательного и организационного соответствия, что в той или иной степени подразумевает преобразования. Не стало исключением российское, главным образом, высшее образование.

Сегодня, после череды различных реформ (ЕГЭ, двухступенчатая система обучения в вузах, интеграция с бизнес-сообществом и пр.), о которых мы говорили в предыдущих главах, можно констатировать неэффективность проведенных реформ и практически сведенный к минимуму национальный компонент.

Как известно, после распада Советского Союза, общество погрузилось в пучину кризисов. Кроме экономического и социального, одним из

¹¹¹ Гаврилов, В. С. К вопросу о национальных моделях образования / В. С. Гаврилов, В. И. Колесников, Е. В. Олесюк, А. А. Шурус // Высшее образование в России / Московский государственный университет печати им. Ивана Федорова. – Москва, 2009. - № 3. С.139.

определяющих сознание, стал кризис идеологический, пронизывающий все социальные институты. Мы уже отмечали, что он коснулся и системы образования. Очевидно, что она остро нуждалась в конкретных ценностных установках, базисе, который послужил бы «скелетом» для наращивания «мышечной массы» в виде учебно-методического компонента, образовательных учреждений, нового кадрового состава и так далее. Идея национального единства и возрождения былого наследия, выдвинутая в 2000 году, видимо, была верным направлением в решении данного вопроса, но ориентиры сместились в сторону западноевропейских ценностей, особенно активно вменяемых с момента образования Российской Федерации. Таким образом, на сегодняшний день система российского образования оказывается в неопределенном состоянии. Не сформулировав и не установив собственные идеологические или ценностные основы, не сформулировав национальную идею, мы копируем образовательную модель Запада, полагая, что она будет подобным образом функционировать.

Власти периодически декларируют сохранение национального компонента. При этом по данным ВЦИОМ 44% опрошенных считают, что образование лучше получать в России, в то время как 30% респондентов уверены, что учиться лучше в Европе или Америке¹¹². В сочетании с данными, отражающими оценку перспектив трудоустройства молодыми людьми, можно наблюдать не совсем благоприятную тенденцию. Например, «при оценке ситуации с трудоустройством по полученной профессии 65% выпускников считают, что трудоустроиться по полученной профессии можно, но процесс поиска сопряжен с определенными трудностями. По мнению 14% респондентов, найти работу по полученной специальности

¹¹² Всероссийский центр изучения общественного мнения. Россия – страна возможностей [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=114977>, свободный. (Дата обращения: 26.09.2014).

можно без особых проблем. Около 12% придерживаются мнения, что трудоустроиться практически невозможно»¹¹³.

Конечно, формирование национального ядра и возрождение принципа «русского типа университета» требуют определенного времени. Но сегодня, когда российская экономика значительно более стабильна, чем десять лет назад, объективно имеется ресурсный потенциал для реализации внутренне необходимых инициатив. Но главная проблема заключается в том, что существует рассогласование между официально заявляемыми в нормативно-правовых актах целями реформирования системы образования и его фактическими результатами и последствиями. Например, в тексте паспорта и общих сведений государственной программы «Развитие образование 2013-2020» особый акцент делается на средствах, вложенных в образовательную систему, на стремлении достигнуть уровня сопоставлений с международными рейтингами качества, а также на «интеграцию российского профессионального образования в международное образовательное пространство»¹¹⁴. В то время как кампаративный анализ качества российского и европейского образования должен подразумевать как минимум схожую наполненность и структуру образовательного материала.

Российская система образования, находящаяся на стадии формирования не национальной, но уже прозападной модели, пока вряд ли может претендовать на главенствующие позиции. В виду отсутствия понятия «национальной модели» или «национального образования» в государственных программах, в законе, в иных нормативно-правовых актах, регламентирующих функционирование образовательного института,

¹¹³ Центр развития карьеры и взаимодействия с выпускниками. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://центр-карьеры.рф/biblioteka/karernaya-biblioteka/problemy-trudoustrojstva.html>, свободный. (Дата обращения: 26.09.2014).

¹¹⁴ Развитие образования на 2013-2020 годы [Электронный ресурс] // Министерство науки и образования Российской Федерации [сайт]: [гос. программа: утв. Правительством Российской Федерации 15 мая 2013 г. № 792-р.] Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/3409/файл/2228/13.05.15-Госпрограмма-Развитие_образования_2013-2020.pdf, свободный. (Дата обращения: 20.11.2013). С. 12.

очевидно, что нет ни цели построения такой модели, ни единого понимания её концепции.

Итак, исходя из следующих характеристик, российская система высшего образования не может быть названа национальной:

- утрата исторической преемственности образовательной парадигмы;
- ориентация на вне государственные, глобальные, но не локальные задачи¹¹⁵;
- утилитарное восприятие образования как «услуги» или «товара»: образование как социальный атрибут, обеспечивающий положение в определенной страте, но не «знание ради знания»¹¹⁶;
- высокий уровень зависимости научных и образовательных учреждений от государственных инстанций;
- бюрократизация и коммерциализация образования;
- отсутствие в образовательной парадигме объединяющей национальной идеи.

Наконец, главным фактом, указывающим на то, что реформирование системы высшего образования не корреспондируется с целью построения национальной модели образования, является отмена «Национальной образовательной доктрины Российской Федерации»¹¹⁷.

Указанные черты представляют собой лишь некоторую часть отчетливых различий между той моделью образования, которую принято называть «национальной» и той, которая сегодня формируется. Критика реформ в системе российского образования не исключает наличия

¹¹⁵ Например, «5) создание благоприятных условий для интеграции системы образования Российской Федерации с системами образования других государств на равноправной и взаимовыгодной основе». См.: Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации»: утв.: 29.12.2012 N 273-ФЗ (в ред. от 31.12.2014). Гл.1 ст.3 п.5.

¹¹⁶ В нормативно-правовых документах Российской Федерации распространены подобные формулировки: «Экспорт российских образовательных услуг <...>». См.: Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы: утв.: Распоряжением Правительства РФ 14.08.2013 № 1426-р. Гл.1 п.1.1.

¹¹⁷ Постановлением Правительства РФ от 29.03. 2014 № 245 Постановление Правительства РФ от 04.10.2000 № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» признано утратившим силу.

благоприятных изменений. В частности, необходимо признать, что внимание к западным технологиям в образовательной сфере может обратиться в положительный опыт, ведь в становлении «русского университета» немалую роль сыграло умеренное заимствование. Расширение границ сотрудничества также может открывать новые возможности, скажем, для российского студенчества и молодых ученых, но главной задачей при этом остается не «потерять лицо». Учитывая исторически закрепившуюся евроцентристскую традицию, и российский интеллектуальный потенциал, национальную самобытность и культурный опыт, система образования имеет все шансы на поддержание в своем развитии «золотой середины».

Глава 3. СОЦИОЛОГИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ СОСТОЯНИЯ РЕФОРМИРУЕМОГО РОССИЙСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Построение системы показателей и индикаторов оценки ситуации в сфере образования

В предыдущих главах диссертационного исследования было осуществлено теоретическое описание образования как важнейшего общественного института, процесс его реформирования, а также связь с социокультурной и экономической сферами. Было отмечено, что наблюдается рассогласование между официально декларируемыми целями реформирования системы образования и его фактическими результатами, а также способами их достижения.

Однако для того чтобы верифицировать выносимые нами теоретические положения, оценить масштаб влияния реформирования высшего образования на участников образовательного процесса, выявить их отношение к данному процессу, а также спрогнозировать последствия трансформаций для социума, необходимо провести анализ эмпирических данных. В основе анализа лежат данные комплексного социологического исследования «Современная система высшего образования глазами студентов, аспирантов и профессорско-преподавательского состава МГУ им. М. В. Ломоносова», проведенного в мае-июне 2014 года в рамках программы фундаментальных научных исследований Президиума Российской академии наук «Экономика и социология науки и образования». Кураторами исследования выступили: академик Осипов Г. В. и академик Садовничий В. А., руководителями проекта: д.филол.н., профессор Орлова И. Б., к.филол.н. Шереги Ф. Э. Руководитель полевого этапа исследования: д.соц.н., профессор Осадчая Г. И. Автор диссертации принимала участие в полевом этапе исследования и в анализе полученной информации.

Пропорциональная квотная выборка в данном исследовании отражает структуру генеральной совокупности по уровню образования (бакалавриат,

магистратура, аспирантура), по специализации (факультетам), и по кафедрам. Выборочная совокупность представлена респондентами в общем количестве 6548 человек, в том числе: студенты $n=4814$, аспиранты $n=453$. Экспертный опрос включил в себя анкетирование деканов факультетов, заведующих кафедрами и штатных преподавателей (деканы $n=39$, заведующие кафедрами и преподаватели $n=1242$).

Система индикаторов сформирована в целях объективной оценки ситуации в системе российского образования, а именно:

- общей оценки уровня качества высшего образования;
- выявления отношения респондентов к реформе;
- выяснения ценностных ориентаций участников образовательного процесса;
- раскрытия сути взаимодействия института образования с российской экономикой;
- влияния состояния системы высшего образования на развитие науки в стране.

Студенты

1. *Мотив выбора студентом вуза.* Позволяет сделать вывод, как о приоритетах учащихся, так и о характеристиках учебного заведения, являющихся определяющими в глазах студентов.

2. *Форма обучения.* Соотношение платной и бюджетной формы обучения позволяет сделать вывод о коммерциализации образования.

3. *Организация учебного процесса.* Данный параметр выявляет предпочтения студентов и, в некоторой степени, отражает реакцию на реформирование.

4. *Личные компетенции.* Навыки, которыми студент стремится обладать по окончании вуза, характеризуют ожидания обучающихся относительно роли университета.

5. *Оценка условий обучения.* Данный показатель позволяет оценить эффективность и качество образования.

6. *Включенность в трудовую деятельность.* Критерий отражает причину занятости или незанятости студента, связь с рынком труда.

7. *Планы на будущее (трудоустройство/аспирантура).* Этот индикатор может отражает способность вуза выступать гарантом трудоустройства выпускника или заинтересовать его научной деятельностью. Критерий показывает, выступает ли образование сегодня социальным лифтом и каковы перспективы развития науки.

8. *Оценка уровня собственных знаний.* Показатель характеризует эффективность образования сквозь призму субъективной оценки.

9. *Ценностно-мировоззренческие установки.* Данный показатель отражает ценностные установки студентов, что позволяет сделать выводы об отношении к реформе высшего образования.

Аспиранты

1. *Форма обучения.* Соотношение платной и бюджетной формы обучения позволяет сделать вывод о коммерциализации образования.

2. *Мотивы, определившие поступление в аспирантуру.* Этот показатель сообщает не только о личных установках аспирантов, но и о статусе данной ступени образования.

3. *Установка на участие в работе коммерческих научно-исследовательских центров.* Этот показатель позволяет определить долю аспирантов, желающих заниматься наукой при благоприятных финансовых условиях.

4. *Включенность аспиранта в трудовую деятельность.* Критерий отражает занятость аспиранта, его связь с рынком труда.

5. *Оценка качества образования. Отношение к реформированию высшего образования.*

6. *Мнение о рейтингах вузов.* Данный параметр позволяет определить отношение аспирантов к критериям, которые должны лечь в основу оценки эффективности высшего образования.

7. *Оценка условий обучения.* Данный показатель позволяет оценить эффективность и качество образования.

8. *Планы на будущее трудоустройство.* Выяснение жизненных стратегий аспирантов как показатель состояния современной науки.

9. *Научная деятельность.* Этот критерий отражает включенность аспирантов в научную деятельность, их интерес к данной области и оценку научных перспектив.

10. *Ценностно-мировоззренческие установки.* Данный показатель отражает ценностные установки студентов, что позволяет сделать выводы об отношении к реформе образования как к прозападной модели.

Эксперты

Группу экспертов разделяем на две подкатегории: деканы, заведующие кафедрами и преподаватели. Подобное разделение обусловлено тем, что деятельность декана подразумевает выполнение специфической функциональной и административной работы и гораздо меньшую занятость в качестве преподавателя. Поэтому точка зрения декана формируется с несколько иных позиций, которые нам также необходимо выявить.

1. *Уровень знаний абитуриентов.* Данный критерий необходим для сопоставления с субъективными оценками студентов, он поможет выстроить единую картину уровня знаний обучающихся.

2. *Приоритетная сфера занятости профессорско-преподавательского состава.* Этот показатель отражает соотношение непосредственно преподавательской деятельности с другими обязанностями, а также уровень влияния этой взаимосвязи на качество образования.

3. *Оценка качества образования. Отношение к реформированию высшего образования.*

4. *Организация учебного процесса.* Данный критерий отражает точку зрения экспертов на то, какая деятельность должна быть приоритетной в учебном процессе.

5. *Оценка условий труда* позволяет выявить качественный уровень условий, существующих в вузе.

6. *Мнение о рейтингах вузов.* Данный параметр позволяет определить отношение профессорско-преподавательского состава к критериям, которые должны лечь в основу оценки эффективности высшего образования.

7. *Оценка ценностных ориентаций студентов.* Данный индикатор иллюстрирует образ личности студента в глазах экспертов.

Выделенные критерии делают возможной оценку ситуации в системе высшего образования с различных позиций - выборочная совокупность представлена тремя группами респондентов – участниками образовательного процесса, что способствует формированию достаточно объективной картины. Таким образом, используя сравнительный анализ первичных данных, мы можем оценить ситуацию в системе высшего образования. Полученные результаты в сочетании с результатами вторичного анализа данных (Всероссийский центр изучения общественного мнения, Левада-центр, Центр социального прогнозирования и маркетинга), а также данными органов государственной и ведомственной статистики, позволяют сделать прогноз относительно микроуровневых и макроуровневых последствий реформирования.

3.2. Анализ эмпирических данных социологического исследования

Студенты. Характеристика объекта

Первый объект исследования - студенты Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова. Выборочная совокупность составила 4814 человек, из которых 24,8% обучается на первом

курсе, 23,2% – на втором, 18,9% – на третьем, 18,9% – на четвертом, 10,2% – на пятом, 0,6% – на шестом, 3,5% – не ответили. Распределение по факультетам неравномерное (см. Рисунок 1), максимальная доля студентов обучается на юридическом (8,6%), экономическом (7,6%) и на физическом (7,4%) факультетах.

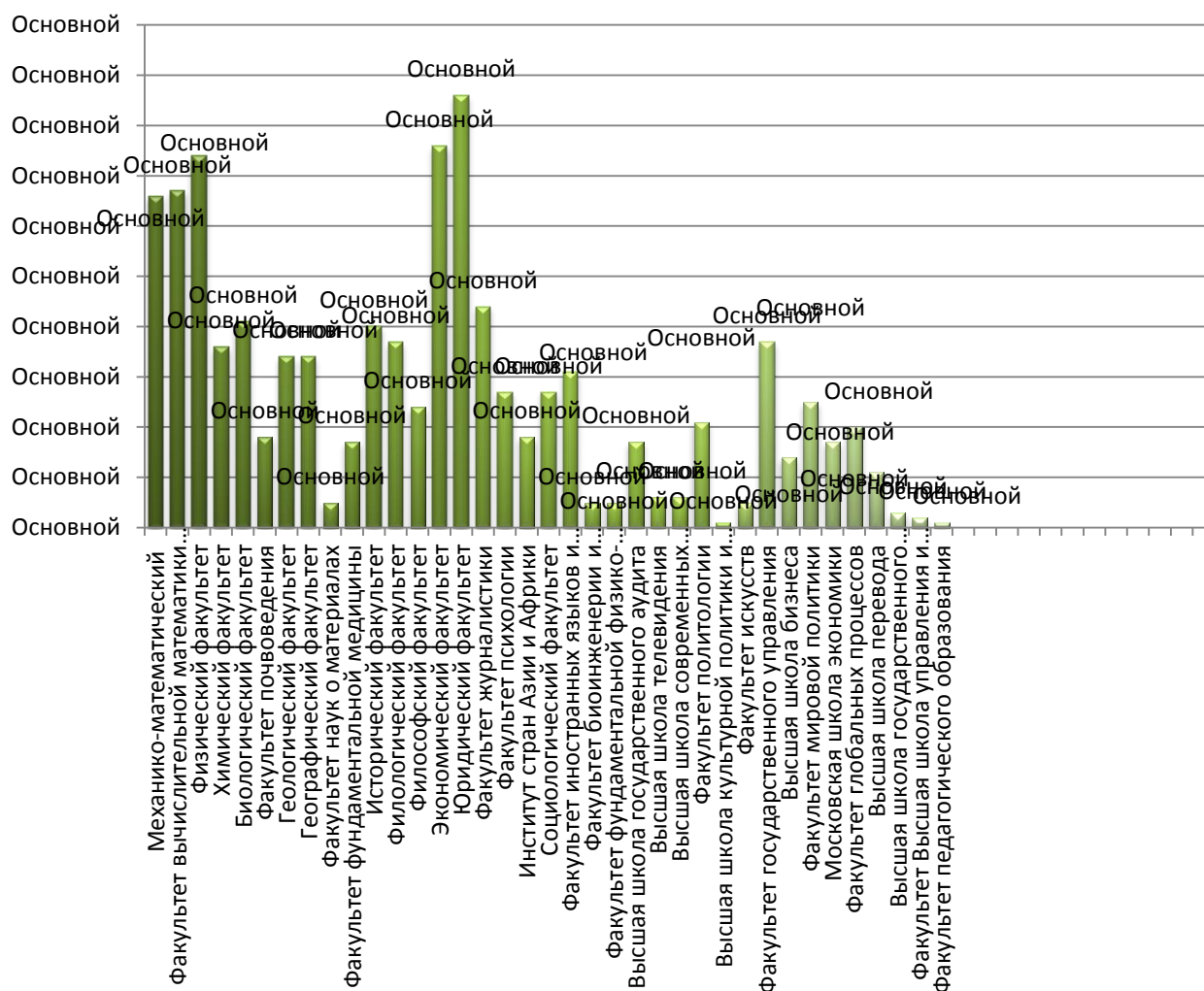


Рисунок 1 – Распределение студентов по факультетам, %.

Гендерное распределение студентов относительно равномерное: 44,8% мужчин и 55,2% женщин. Распределение по возрасту: более половины студентов (61,4%) представляют возрастную категорию 17-20 лет, 37,0% - 21-25 лет и 1,6% - это студенты в возрасте от 26 до 30 лет (см. Рисунок 2).

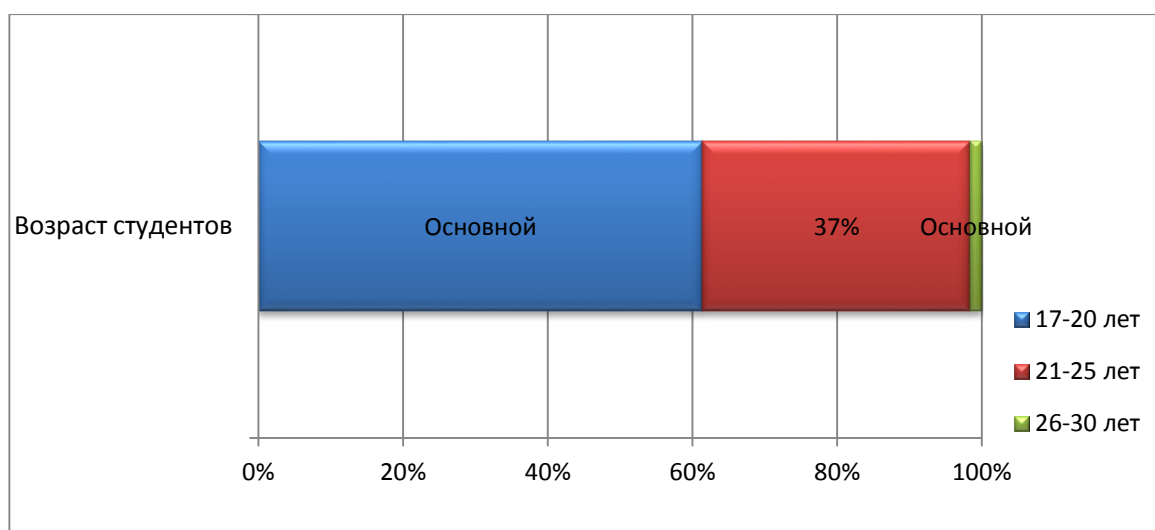


Рисунок 2 – Распределение студентов по возрасту, %.

Относительно *территориальных характеристик* получены такие результаты: 35,7% студентов прибыли из регионов России (в основном, 8,2% – Центральный федеральный округ, 7,6% – Приволжский федеральный округ, 3,1% – Южный федеральный округ), 62,3% - жители Москвы и Московской области. По *национальности* подавляющее большинство определило себя как русские – 71,4%, к другой национальности себя причислили 5,5%, представителей стран СНГ оказалось 4,7%, дальнего зарубежья - 2,6%, а 15,7% вообще не ответили на данный вопрос. *Религиозные предпочтения* студентов таковы: 75% считают себя православными, 9,4% - считают себя верующими, но ни к какой конфессии себя не причисляют, 7% - мусульмане, 2,1% - буддисты, 1,8% - другое вероисповедание. Подавляющее большинство студентов *не состоят в браке* (81,8%), *проживают либо с родителями/родственниками* (52,5%) или в общежитии (34,7%), 6,3% снимают жилье, 6,6% - имеют собственное. Такова краткая характеристика первого объекта исследования. Перейдем к анализу данных по введенной системе индикаторов.

1. Мотив выбора студентом вуза

Среди характеристик, определивших выбор студентом вуза оказались: положение вуза в российских и международных рейтингах – 60,4%, хороший имидж вуза в общественном мнении – 50,1%, наличие бюджетных мест –

36,6%, гарантия трудоустройства выпускников – 31,2%, наличие общежития – 17,6%, современная материально-техническая база – 16,5%, корпоративный дух – 15,2%, наличие развитой инфраструктуры – 13,6%, позитивный образ вуза в СМИ – 10,2%, другое – 3,8%, затруднились ответить – 1,4%.

Полученные данные указывают, что высшее образование в глазах студентов обладает утилитарным характером и является, в первую очередь, социальным атрибутом, поскольку *при выборе вуза студенты ориентировались, прежде всего, на престиж и статус учебного заведения, его репутацию в социуме, вероятно проецируя эти показатели на качество образования.* Однако в предыдущих главах мы убедились, что сегодня престиж утрачивает свою связь с качественной составляющей, и это способствует формированию ложных установок. Важно отметить, что гарантия трудоустройства также является существенным фактором для абитуриентов при выборе учебного заведения. Это значит, что, во-первых, молодое поколение планирует своё будущее и строит долгосрочные планы на жизнь. Во-вторых, важность такого критерия для абитуриента может указывать на то, что он детерминирован опытом социального окружения, испытавшего трудности в поиске работы.

2. Форма обучения

Форма обучения является важным показателем, который способен отразить уровень коммерциализации высшего образования, а также сделать выводы о социальном статусе обучающихся. Согласно полученным данным 69,3% студентов обучаются на бюджетной основе, 28,5% - на платной, 1,5% по целевому направлению за счет бюджета, 0,8% по целевому направлению за счет организации. При этом, большинство обучающихся на платной основе (61,4%) считают оплату высокой, в то время как для 37,4% цена за обучение приемлемая и лишь для 1,2% - невысокая. Таким образом, почти треть студентов является «платниками». Вероятно, в сравнении с другими вузами этот показатель окажется не самым высоким, но принимая во

внимание тот факт, что университет является государственным, *доля «коммерческих» студентов достаточно велика*. Факт, что более чем для трети «платников» стоимость обучения приемлемая, позволяет также сделать выводы о социальном статусе обучающихся. Исходя из суммы обучения в год в среднем по факультетам, и беря за основу упрощенную трехступенчатую схему стратификации (низший-средний-высший слой), студентов (их семьи) можно причислить к среднему классу¹¹⁸.

Еще один важный параметр, позволяющий оценить степень коммерциализации образовательной среды – это готовность вуза выступать поставщиком дополнительных (платных) образовательных услуг. Готовы получать подобные услуги – 30% опрошенных, не нуждаются – 39,1% студентов, 31% респондентов затруднился с ответом. Такое практически равномерное распределение мнений, в общем, указывает на *неопределенное отношение студентов к подобной перспективе*.

3. Организация учебного процесса

Данный индикатор отражает мнение студентов о том, каким они видят образовательный процесс с точки зрения его организации и формы. Студенты проявили интерес к практикам организации учебного процесса, введенные в результате реформирования, воспринимая их как новый опыт и возможность самореализации (см. Таблица 1). В данном случае реформационные действия производят скорее положительный эффект (например, такие практики, как занятия, проводимые иностранными преподавателями, поскольку они способствуют расширению кругозора и вносят разнообразие в классический учебный процесс).

Таблица 1. Оценка студентами предпочтительных способов организации учебного процесса, %.

¹¹⁸ Российское образование. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ros-obrazovanie.ru/news/skol-ko-stoit-obuchenie-v-vuzah-moskvy-na-2014-2015-god.html>, свободный. (Дата обращения: 14.10.2014).

	<i>В наименьшей степени</i>	<i>В средней степени</i>	<i>В наибольшей степени</i>	<i>Затруднились ответить</i>
1. Классический учебный процесс (лекции, семинары, курсовые, экзамены и т.д.)	6,3	31,7	56,6	5,4
2. Занятия, проводимые приглашенными отечественными преподавателями	9,8	41,4	40,1	8,8
3. Занятия, проводимые приглашенными зарубежными преподавателями	9,1	30,3	49,5	11,1
4. Привлечение работодателей к составлению учебных программ	18,2	28,6	39,2	14,0
5. Некоммерческая научно-исследовательская работа	19,1	38,3	27,8	14,8
6. Научно-исследовательская работа по внешним коммерческим заказам	15,5	34,5	34,7	15,2
7. Интерактивные занятия (спарринг-занятия, игры, показы визуальных материалов и т.д.)	17,8	28,6	42,6	11,0
8. Формирование портфолио	22,7	31,0	32,8	13,5
9. Проектная деятельность	13,2	35,9	39,2	11,7
10. Дистанционное обучение	47,7	26,3	15,3	10,8
11. Сетевое обучение*	34,3	29,2	22,1	14,4
12. Производственная практика	9,2	26,5	52,5	11,8
13. Профильная стажировка за рубежом	4,3	15,0	66,4	14,3

Студенты открыты и восприимчивы для различных форм организации учебного процесса, являясь «пластичной» социальной группой. Они признают, как инновационные для российского образования виды деятельности (например, интерактивные занятия), так и ничего не имеют против сохранения классических форм. Профильная стажировка за рубежом, занявшая лидирующее положение, очевидно, воспринимается как любопытный опыт и связывается с повышением своего статуса в глазах сверстников, получением новых впечатлений и знаний. В качестве наименее желательных форм учебного процесса дистанционное обучение оказалось, скорее всего, по причине своего «изолированного» характера и подразумевающей его самостоятельности. Формирование портфолио также требует тщательной самостоятельной и долгосрочной работы, на которую студенты, видимо, не ориентированы.

4. Личные компетенции

Студенты хотят благодаря полученному образованию стать развитыми в различных областях и обладать практическими знаниями в своей области (81,8%), аналитическим мышлением (79,1%), иметь коммуникативные и исполнительские навыки (70,1% и 61,2%, соответственно), теоретические знания (68,6%), ориентироваться в последних достижениях информатизации (56%) и пр. Также респонденты отметили в качестве желаемых навыки научно-исследовательской работы (57,7%) и работы в специальных компьютерных программах (53,7%).

Некоторые различия в полученных данных были выявлены при сравнении ответов студентов-бюджетников и «платников» (см. Таблица 2). Те, кто обучается за счет бюджета, в большей степени хотели бы обладать навыками научно-исследовательской работы (61,8% против 47,9%). Это в некоторой степени подтверждает факт *большой мотивированности и заинтересованности обучающихся, поступивших в вуз на бюджет.*

Таблица 2 - Мнение студентов, обучающихся на разных условиях, о том, какими знаниями, умениями, навыками они хотели бы обладать по окончании обучения в университете в наибольшей степени, %.

Какими из перечисленных знаний, умений, навыков хотели бы обладать по окончании обучения в университете в большей степени	Условия, на которых обучаются в вузе			
	Платно	За счет бюджета	По целевому направлению за счет бюджета	По целевому направлению за счет предприятия (учреждения)
Теоретическими знаниями в своей области	65,5	69,8	63,4	76,3
Практическими знаниями в своей области	79,8	82,6	78,9	81,6
Аналитическим мышлением	76,0	80,5	73,2	81,6
Исполнительскими навыками	63,8	59,9	63,4	71,1
Умением общаться с людьми	72,6	69,2	64,8	68,4
Навыками научно-исследовательской работы	47,9	61,8	57,7	50,0
Навыками работы в специальных компьютерных программах	51,0	54,8	54,9	50,0
Ориентироваться в последних достижениях информатизации	57,0	55,3	64,8	68,4

Таким образом, студенты ожидают по окончании вуза быть развитыми в различных направлениях (для 49,2% важно обладать широкими познаниями в ряде смежных областей). Соответственно, эти ожидания связываются с той ролью, которую они приписывают университету как гаранту обеспечения их навыками и умениями. Следовательно, обучение в университете должно подразумевать не только освоение теоретических и практических навыков, но и выполнять воспитательно-социализирующую функцию. Кроме того, немаловажное значение у студентов, как выяснилось, имеет способность ориентации в ситуации (например, нахождение той или иной информации) без обладания достаточных знаний (29,5%). Сторонников наличия только узкоспециализированных знаний меньше – 13,9%. Не смогли определиться с тем, какая стратегия им ближе – 7,4%.

5. Оценка условий обучения

Анализ оценки студентами условий обучения позволяет сделать выводы о качестве образования: социальном и психологическом климате в вузе, удовлетворенности бытовыми условиями, учебным процессом (см. Рисунок 3).

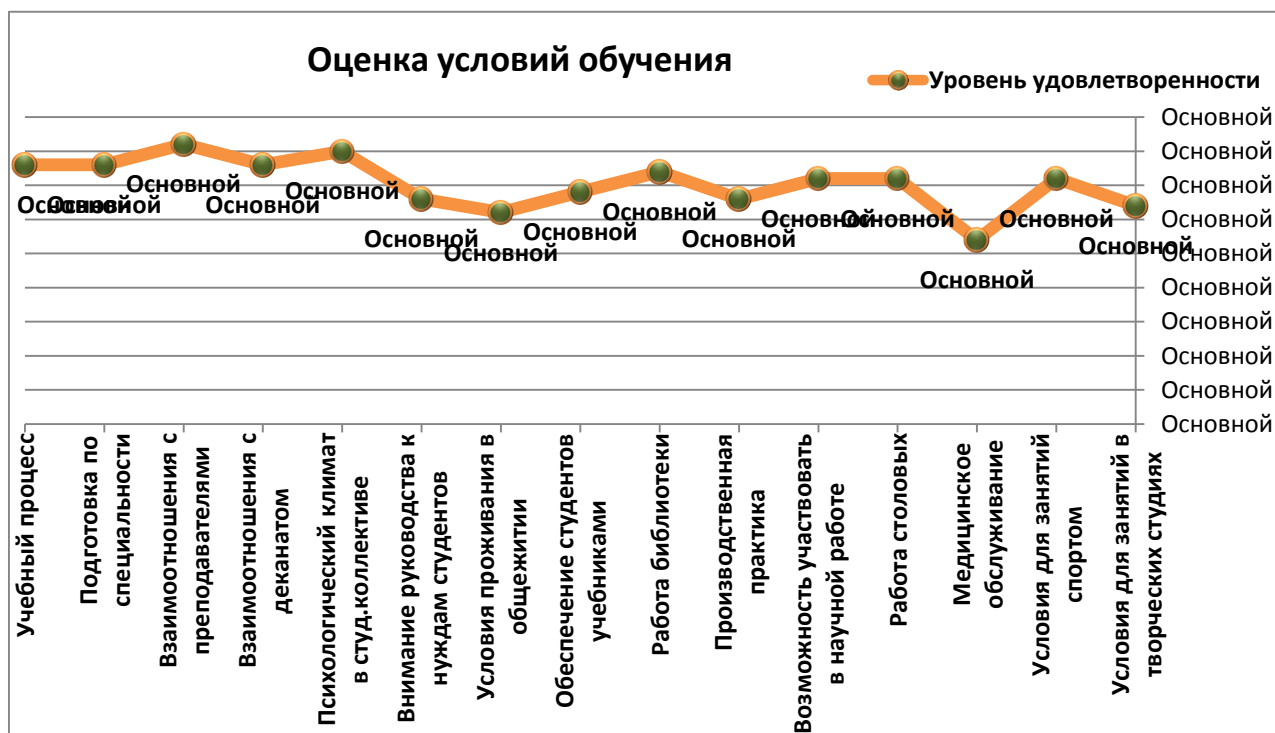


Рисунок 3 – Оценка удовлетворенности условиями обучения, балл.

Полученные результаты можно оценить как *удовлетворительные*. Студенты хорошо оценили взаимоотношения с преподавателями (4,1 балл) и психологический климат в собственном коллективе (4 балла). Безусловно, комфортность социального взаимодействия имеет огромное значение для продуктивной деятельности, однако в рамках учебного заведения этого недостаточно. Большую роль играют бытовые и материальные условия для проживания, учебного процесса, творческих и спортивных занятий. Но эти показатели получили *самые низкие оценки*: медицинское обслуживание - 2,7 балла, условия проживания в общежитии - 3,1 балла, условия для занятий в творческих студиях - 3,2 балла, внимание руководства к нуждам студентов - 3,3 балла, производственная практика - 3,3 балла. Указанные недостатки влияют на общую картину восприятия учебного заведения, *снижая, таким*

образом, его привлекательность (в том числе для иностранных студентов), а также его положение в международных рейтингах, к которым стремятся отечественные вузы.

б. Включенность в трудовую деятельность

Этот аспект важен, поскольку он отражает взаимосвязь учащихся с экономической сферой, позволяет рассматривать студентов как активных участников трудового рынка. Более половины студентов не включены в трудовую деятельность (57,5%), оставшаяся часть работает или подрабатывает (42,5%).

Те студенты, которые имеют работу, объясняют свою занятость, в первую очередь, *желанием иметь свободные деньги* (68,5%), установлением полезных связей и знакомств (44,6%), нуждой (41,8%) и желанием самореализоваться (36,8%). Отметим, что стремление овладеть своей специальностью находится лишь на шестой позиции по популярности, а мотив «надо помогать родителям» (23%) еще менее значим. Очевидно, что *приоритеты смещены в пользу настоящего момента и практической необходимости*. Связывая трудовую деятельность с *территориальным признаком* оказалось, что у москвичей желание иметь свободные деньги выражено несколько ярче, нежели чем у студентов из других регионов России (70,3% и 65,6% соответственно). В то время как у студентов из провинции выше показатель «нужно на что-то жить» (49,1% против 37,1%). Такие результаты обусловлены *различными условиями проживания*. Вполне естественно, что москвичи в большей степени могут позволить себе зарабатывать на личные расходы, будучи менее обремененными бытовыми вопросами, проживая с родителями или родственниками. Поэтому корреляционная зависимость с *семейным положением* также показала, что студенты, не состоящие в браке (значит, скорее всего, проживающие с родителями), работают, чтобы иметь свободные деньги (69,7%). Студенты, имеющие собственные семьи, с одной

стороны, стремятся заработать на жизнь («нужно на что-то жить» - 59,8%), с другой стороны, почти в равной степени стремятся к свободным деньгам (56,9%).

Итак, рассматривая результаты опроса по показателю «включенность в трудовую деятельность», мы пришли к выводу, что те студенты, которые подрабатывают, делают это, поскольку нуждаются в «карманных» деньгах. Они не строят планов относительно дальнейшей карьеры и не ставят целью приобретение опыта по специальности. Для работающих студентов, приехавших из регионов и студентов, имеющих собственные семьи, работа предстает как *необходимость*, а уже затем в других аспектах. Далее рассмотрим показатель, отражающий ожидания студентов относительно будущей работы, возможности построения профессиональной или научной карьеры.

7. Планы на будущее (трудоустройство/аспирантура)

Данный индикатор позволил нам, в первую очередь, понять, как студенты оценивают свои шансы относительно трудоустройства по специальности, а также, на чью помощь они при этом рассчитывают. Респонденты довольно *оптимистичны в отношении своего будущего*. Для 43,3% вопрос еще не решен, но шансы трудоустроиться кажутся высокими, 20,9% студентов считают, что хоть шансы и есть, но они не так велики, 16,5% затруднились с ответом, для 11,9% вопрос уже решен и 7,4% думают, что найти работу по специальности будет очень трудно. Теперь оценим результаты в связи с тем, от кого студенты в будущем рассчитывают получить помощь в трудоустройстве (см. Рисунок 4).

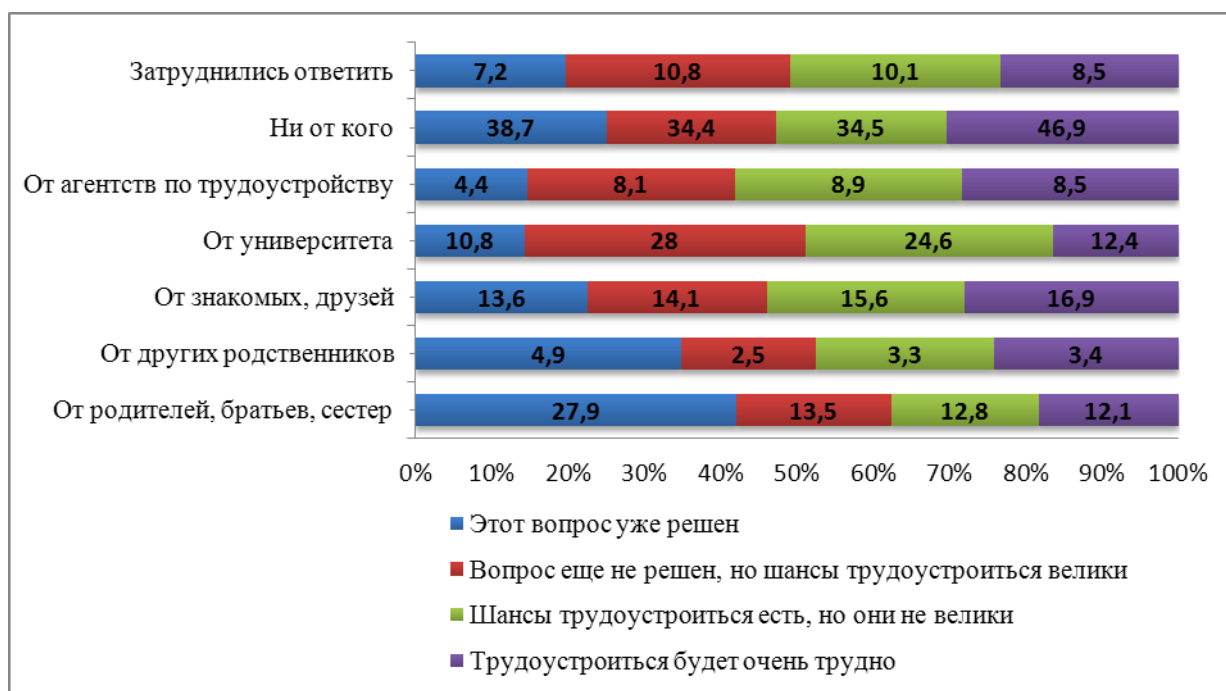


Рисунок 4 - Оценка студентами своих шансов трудоустроиться по специальности после окончания университета, %.

Как видно из Рисунка 4, студенты склонны полагать, что помощи ни от кого не поступит, поэтому *предпочитают рассчитывать лишь на собственные силы*, хотя осознают, что трудоустроиться по специальности будет очень трудно (46,9%). В то же время, некоторые из опрошенных надеяться *на помощь университета* и считают, что шансы трудоустроиться велики (28%). В равной степени респонденты уверены, что *на работу их устроят родители, братья или сестры* (27,9%), но не другие родственники (4,9%). Несмотря на высокий уровень самостоятельности и трезвую оценку своих будущих возможностей, студенты в вопросах трудоустройства имеют *патерналистские ожидания* от университета, а также от ближайших родственников, причем на родителей рассчитывают в большей степени студенты-«платники», а не «бюджетники» (25% и 9,6% соответственно). Высшее образование – «социальный лифт», но в сочетании с такими аспектами как связи, аскриптивный статус, материальное благосостояние, личные качества. Менее всего студенты полагаются на агентства по трудоустройству (8,9%), а 10,8% опрошенных не смогли дать ответ.

При планировании своей будущей профессиональной деятельности, студенты не оценивают полученную специальность как определяющий критерий при выборе работы¹¹⁹. Главное - она должна хорошо оплачиваться (81,6%), важна также «возможность профессиональной карьеры» (52%) и её творческий характер (44,5%), «хороший коллектив» (38,9%). Также 47,3% студентов убеждены, что работу найдут как в России, так и за рубежом, 31,8% опрошенных рассчитывают на работу лишь в России.

Рассмотрим взаимосвязь оценки студентами своих шансов на трудоустройство по специальности со своими требованиями к работе, чтобы увидеть, как уверенность влияет на формирование притязаний (см. Таблица 3).

Таблица 3 – Ожидания студентов от будущей работы в зависимости от оценки своих шансов на трудоустройство, %

Ожидания в отношении своей будущей работы	Каковы шансы после окончания университета найти работу по специальности			
	Этот вопрос уже решен	Вопрос еще не решен, но шансы трудоустроиться велики	Шансы трудоустроиться есть, но они не велики	Трудоустроиться будет очень трудно
Соответствие работы их специальности	40,3	42,3	36,4	24,9
Хорошая оплата работы	79,8	82,1	82,8	84,5
Содержательный, творческий характер работы	40,0	44,9	48,5	49,4
Возможность профессиональной карьеры	49,7	54,3	53,1	50,0
Хороший коллектив	36,0	40,2	39,2	32,2
Близость работы к дому	8,4	7,2	8,6	13,3
Условия работы не вредные для здоровья	6,1	9,2	9,7	11,6

¹¹⁹ Почти половина студентов планирует свою будущую карьеру (49,1%), особенно к окончанию вуза (среди студентов 6 курса – 66,7%), из оставшихся - задумываются над этим - 29,7%, не планируют – 12,1%, и 9,1% затруднились ответить. Причем, те, кто определился с профессиональной деятельностью, более всего себя видят в бизнесе (26%), в учреждении по своей специальности (23%), склоняются к научной работе - 18,1%.

Студенты, которые считают, что найти работу будет трудно, меньше всех рассчитывают, что устроятся по специальности (24,9%). Кроме того, они больше других хотели бы, чтобы работа находилась ближе к дому (13,3%), а условия труда не были вредными (11,6%). Работа при этом должна носить творческий, содержательный характер (49,4%). Студенты, у которых присутствует полная уверенность «в завтрашнем дне» отличаются самыми низкими показателями из всех групп. То есть, *чем выше уровень притязаний студента, тем ниже он оценивает свои шансы на успех*. И наоборот, *те молодые люди, которые менее требовательны к будущей работе, уверены в себе. Они с большей долей вероятности согласятся на предлагаемую работу, даже если она полностью их не удовлетворяет*.

Продолжить обучение в аспирантуре желают 35,6% из всех студентов. Причем, при корреляции с формой обучения, выяснилось, что «платники» в большей степени не хотят дальше учиться, чем «бюджетники» («желания нет» у «платников» - 52,6%, «желания нет» у «бюджетников» - 36,9%). После окончания аспирантуры большая часть опрошенных (38,1%) хотела бы заниматься научными исследованиями. Остальные респонденты практически в равной степени склоняются к преподаванию в вузе (22,7%) и к работе, не связанной с научной деятельностью (22%). Затруднились с ответом – 21,5%. Отсутствие интереса к научно-педагогической деятельности обусловлено, главным образом, *низкой оплатой труда* и может, в конце концов, спровоцировать глубокий кадровый кризис в отечественной науке и высшей школе.

Однако при условии коммерциализации научно-исследовательских центров при вузе чуть более половины студентов (52,9%) хотели бы принимать непосредственное участие в их работе, 23,7% затруднились с ответом, 12,2% не знают, что это такое, 11,2% не желают участвовать (см. Рисунок 5).

Установка на участие в работе коммерческих научно-исследовательских центров при университете

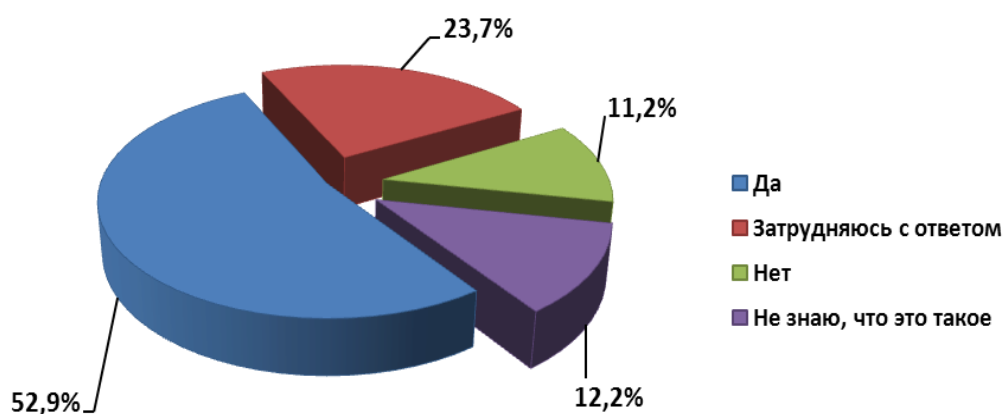


Рисунок 5 - Установка на участие в работе коммерческих научно-исследовательских центров при университете, %.

Для студентов, желающих принимать участие в работе таких центров, самыми приоритетными целями является приобретение опыта по специальности (66,5%), заработок (52,9%), работа с опытными исследователями (45,9%), развитие навыков научно-исследовательской работы (45,5%), а также трудоустройство (44,2%).

С одной стороны, возрастающая тенденция привлечения работодателей в рамках реформы образования находит свое отражение с точки зрения патерналистских ожиданий студентов. Практика содействия вуза в трудоустройстве выпускника имеет шансы получить благоприятное развитие. С другой стороны, возникает опасность вмешательства работодателей в организацию учебного процесса, и как результат - дальнейшее снижение качества образования и его коммерциализация.

8. Оценка уровня собственных знаний

При оценке собственных знаний по общеобразовательным предметам студенты показывают некоторое завышение своих возможностей. Оценка производилась по 5-ти бальной шкале. Ниже всего свои навыки опрашиваемые оценили в изобразительном искусстве (3 балла), музыкальном искусстве (3,2 балла) и зарубежной литературе (3,3 балла). Выше всего

студенты оценили свои знания в области грамотности письма (4,2 балла), культуры речи (4 балла) и русской литературы (3,7).

9. Ценностно-мировоззренческие установки

При оценке ценностно-мировоззренческих установок студентов было выявлено, что большинство респондентов убеждено - у России свой путь развития, отличный от стран Запада (см. Рисунок 6). Однако студенты практически разделились поровну при выборе между демократическими и гражданскими свободами и тоталитаристскими тенденциями (см. Рисунок 7, 8).

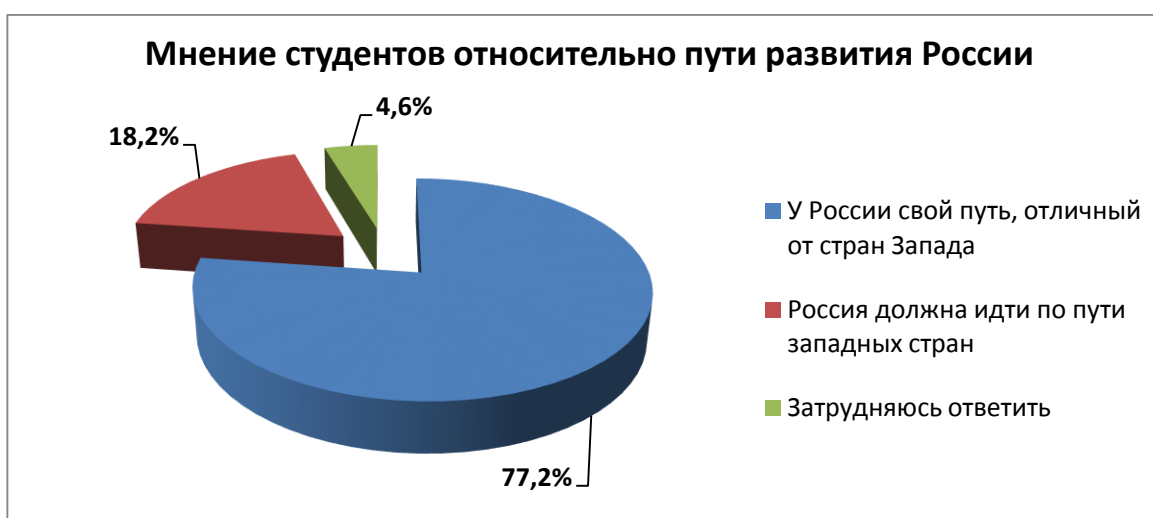


Рисунок 6 – Мнение студентов о пути развития России, %.

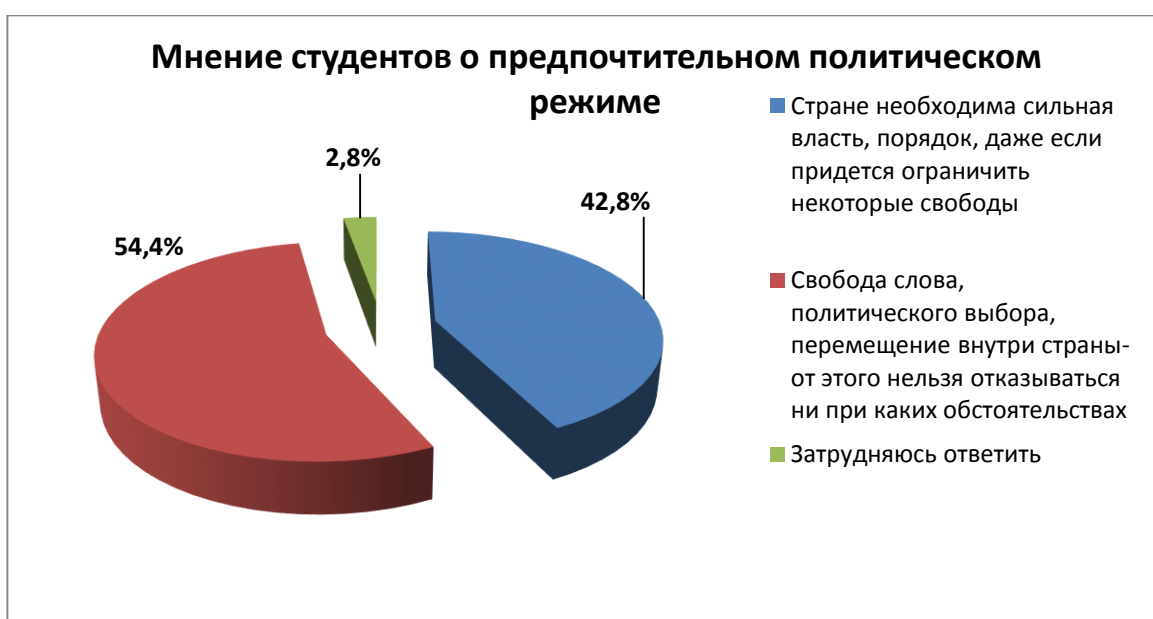


Рисунок 7 – Мнение студентов о предпочтительном политическом режиме, %.

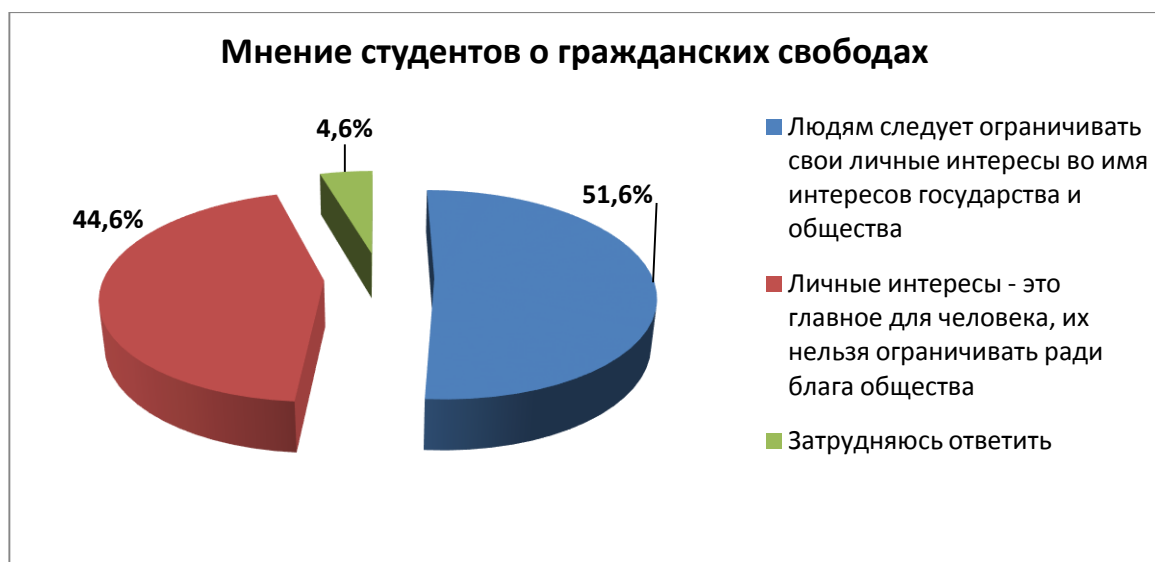


Рисунок 8 – Мнение студентов о гражданских свободах, %.

Подобные результаты позволяют условно разделить студенчество на две группы, одна из которых отражает западнцентристскую ориентацию, другая – национальную.

Первая группа - сторонники демократического общества, гражданских свобод. Такие респонденты не хотели бы жертвовать жизнью даже ради спасения страны (43,1%) и готовы стремиться к жизненному успеху, поступаясь с моральными нормами и отношениями (30,2%). Вторая группа студентов - приверженцы жесткой внутренней политики с ограничением личных прав и свобод, при этом они готовы защищать интересы государства даже ценой жизни (50,4%). Для таких людей также важно столько не добиться успеха в жизни, сколько остаться порядочным человеком (65,7%). Несмотря на оппозиционные взгляды, эти группы схожи в следующем: во-первых, студенты преимущественно ориентированы на *индивидуализм как стратегию общественного поведения*, около 65,9% стремится жить так, как это устраивает их самих, не заботясь при этом о мнении окружающих. Во-вторых, что наиболее важно, значительная часть опрошенных студентов убеждена, что у России – особый, собственный путь, не подразумевающий ориентацию на Запад.

Конечно, необходимо принимать во внимание общий фон неопределенности общественного сознания у студентов, как представителей молодого поколения. Полученные результаты указывают на некоторое противоречие: у студентов присутствует понимание, что российский социум требует строгих патерналистских взаимоотношений с государством, хотя в то же время заметно стремление к гражданственности, свободе мысли и слова, индивидуализму. Это понимание формируется под влиянием ряда факторов, среди которых можно выделить и агентов социализации, и собственные предпочтения и установки. В рамках исследования, сделанный нами вывод означает, что реформа высшего образования, имеющая своей целью изменение образовательной парадигмы по подобию западной не будет вызывать у студентов негативной реакции до тех пор, пока расширяется «веер» возможностей для собственной самореализации.

Выводы по результатам опроса студентов

Подводя итог рассмотрению результатов опроса студентов, можно констатировать, что, высшее образование в глазах студентов обладает утилитарным характером - при выборе вуза они, в первую очередь, ориентировались на его престиж и статус. Студенчество – достаточно неустойчивая и несформировавшаяся в своих убеждениях социальная группа. Студенты «пластичны» и восприимчивы к внешнему влиянию, хотят быть развитыми в различных областях. Включенность в трудовую деятельность достаточно высока, но в основном, эта занятость временная, нацеленная на заработок личных средств. Несмотря на относительную самостоятельность при планировании будущей карьеры имеют патерналистские ожидания от университета, а также от ближайших родственников. Велика доля студентов с высоким уровнем требований к будущей работе. Лишь пятая часть опрошенных собирается работать по специальности, а уверенность в трудоустройстве за рубежом присутствует достаточно высокая. Те студенты, кто склонен продолжать обучение в аспирантуре, затем планируют заниматься научными исследованиями, считая, что эта деятельность является

более высокооплачиваемой, нежели преподавание в высшей школе. В связи с этим студенты проявляют интерес к коммерческим научно-исследовательским центрам.

Удовлетворенность учебным процессом средняя, как и оценка собственных знаний.

Студенты проявили интерес к практикам организации учебного процесса, введенным в результате реформирования, воспринимая их как новый опыт и возможность самореализации.

Аспиранты. Характеристика объекта

Второй объект исследования - аспиранты Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова. Выборочная совокупность составила 453 человека, из которых 38,4% находятся на первом году обучения, 32,7% – на втором, 28,9% – на третьем. Распределение по факультетам неравномерное (см. Рисунок 9), максимальная доля аспирантов обучается на факультетах механико-математическом (11,7%), физическом (9,7%), химическом (8,4%), вычислительной математики и кибернетики (7,5%).

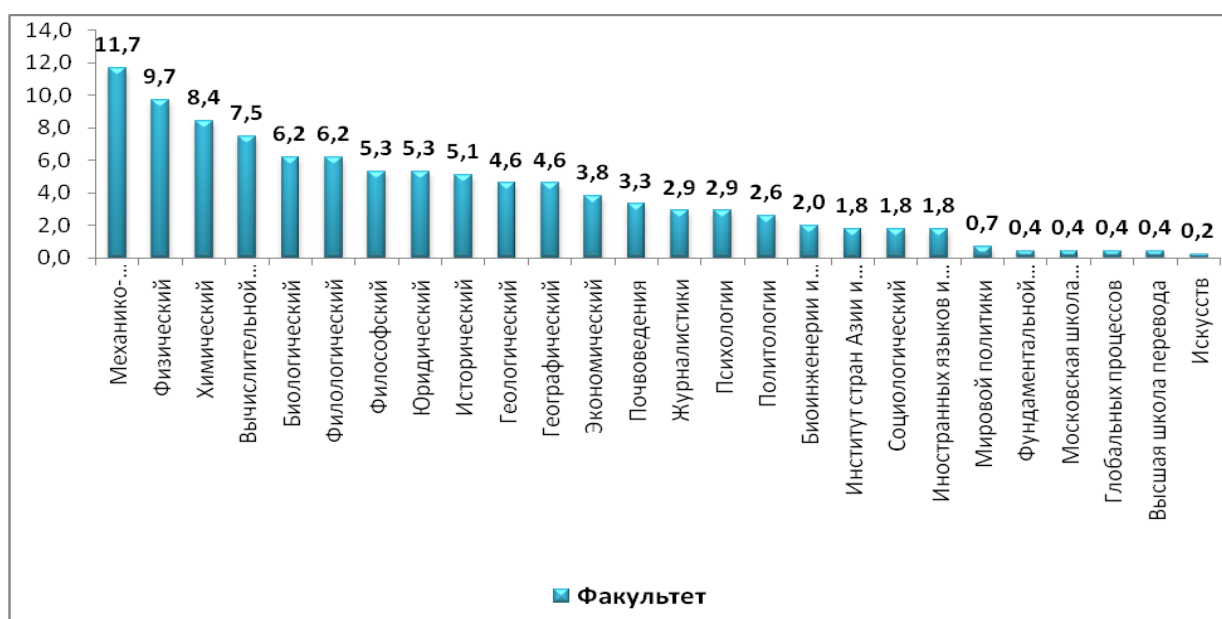


Рисунок 9 – Распределение аспирантов по факультетам, %.

Гендерное распределение аспирантов относительно равномерное: 45,3% мужчин и 54,7% женщин. Подавляющее большинство аспирантов (83,7%) относятся к возрастной категории 21-25 лет (см. Рисунок 10).

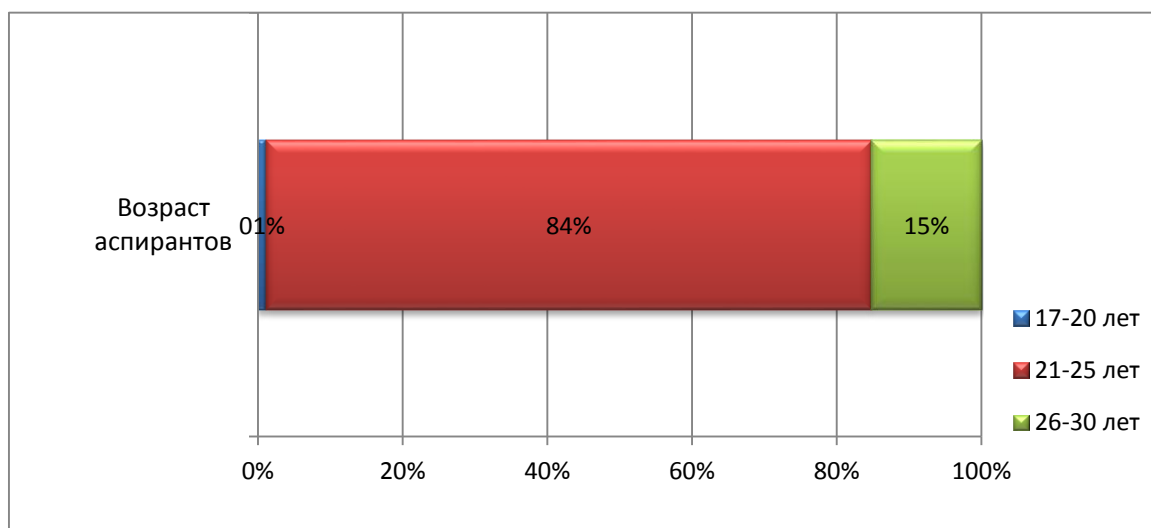


Рисунок 10 – Распределение аспирантов по возрасту, %.

Территориальные характеристики таковы: практически 2/3 аспирантов являются жителями Москвы и Московской области (61,4%), остальные 38,6% аспирантов являются представителями других областей, округов и республик. Стоит отметить, что возрастное и гендерное распределения аспирантов из Москвы и Московской области и аспирантов из других областей также не отличаются.

Обращая внимание на проживание аспирантов, отметим, что в силу высокой доли иногородних аспирантов, в общежитиях проживают 40% аспирантов. Жители Москвы и Московской области *проживают с родственниками* (36,3% всех аспирантов), около четверти аспирантов проживает в отдельном (собственном или съемном) жилье: 9,5% и 14,3%, соответственно. *Проживание в съемном или собственном жилье связано с возрастом аспирантов и их брачным статусом.* Так, среди всех проживающих с родственниками доля аспирантов 26-30 лет немногим превышает 10%, в то время как среди всех снимающих или имеющих

собственное жилье таковых уже свыше 23%. При этом девушки реже, чем в среднем по выборке, снимают жилье (41,5% всех съемщиков), но относительно чаще являются собственниками собственного жилья (67,4% всех собственников). Среди не состоящих в браке, аспирантов 45,0% представителей проживают с родителями, и лишь 15,6% – в отдельном жилище (собственном или съемном). Среди состоящих в официальном браке доля таковых 6,2% и 58,4%, соответственно.

Практически 4/5 всех аспирантов являются по национальности *русскими* (79,7%), 11% предпочитают не указывать свою национальность. Остальные 9,3% относительно равномерно представлены другими национальностями.

Больше половины аспирантов (51,2%) являются *верующими*, 78,4% из них относят себя к православным христианам, 9,1% не относят себя ни к какой конфессии, 2,6% являются мусульманами, 1,3% – буддистами и католиками, 0,9% – иудеями, 0,4% – протестантами. Среди остальных аспирантов 21,2% колеблются между верой и неверием, 27,6% являются неверующими.

Две трети всех аспирантов вне зависимости от их пола еще не имеют собственной семьи (66,2%), а остальные практически в равной степени состоят в зарегистрированном и незарегистрированном браке (14,3% и 16,1% всех аспирантов, соответственно).

1. Форма обучения

Распределение аспирантов по форме обучения позволит нам, также как и в случае со студентами, увидеть степень коммерциализации высшего образования¹²⁰. Доля бюджетных мест в аспирантуре на 2014 г. составляла 84,1%, причем девушки чаще обучаются на бюджетных местах (86,3% всех девушек), в то время как у юношей этот показатель ниже среднего (81,5%

¹²⁰ Согласно закону аспирантура с 1 сентября 2013 года считается высшим образованием, утратив статус послевузовского. См.: Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации [сайт]: [фед.закон: принят Гос. Думой 21 декабря 2012 г.: одобр. Советом Федерации 26 декабря 2012 г.]. Режим доступа: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody>, свободный. (Дата обращения: 15.11.2013).

всех юношей). Также аспиранты первого года обучения занимают большее количество бюджетных мест (89,1%), в то время как на 2 и 3 годах обучения доля «бюджетников» ниже (81,8%, 80,2%, соответственно). Интересно отметить, что указанное соотношение бюджетных и платных мест не изменяется при отдельном рассмотрении москвичей и жителей других регионов/краев/округов. Высокая доля «бюджетников» снова указывает на то, что эта категория обучающихся в большей степени стремится к знаниям, является более мотивированной, нежели «платники».

Что касается стоимости обучения, то те аспиранты, что обучаются платно, приблизительно в равной степени считают уровень оплаты высоким или приемлемым (45,8%, 43,1%, соответственно). *При этом отношение к стоимости обучения зависит от семейного положения и места проживания аспиранта.* Доля оценивающих размер оплаты как «высокий» среди проживающих в собственной квартире или снимающих квартиру/комнату, существенно ниже, чем у проживающих с родителями или в общежитиях (см. Таблица 4). Это говорит о *материальной независимости* некоторых аспирантов.

Таблица 4 – Отношение аспирантов к размеру оплаты за обучение, в зависимости от того, где они проживают, %.

Считают ли плату за обучение:	Живут				В среднем по массиву
	С родителями (родственниками)	В общежитии	Снимают комнату, квартиру	Имеют собственную комнату, квартиру	
Высокой	52,4	50,0	39,1	25,0	45,8
Приемлемой	42,9	37,5	47,8	50,0	43,1
Низкой	0,0	8,3	4,3	25,0	5,6
Затруднились ответить	4,8	4,2	8,7	0,0	5,6

Аспиранты, которые имеют собственную семью (состоят в зарегистрированном браке), размер оплаты за обучение оценивают как *приемлемый* (55,6%). Для тех, кто не состоит в браке, оплата за обучение кажется преимущественно *высокой* (52,8%).

Как видно из Таблицы 5, для аспирантов всех возрастных категорий главный источник финансирования – это средства родителей. Однако его значение уменьшается по мере увеличения возраста аспирантов. Для обучающихся 17-20 лет¹²¹ и 21-25 лет – 100% и 74,1%, соответственно. Для аспирантов 26-30 лет – 61,5%.

Таблица 5 – Источники финансирования обучения аспирантов разных возрастных категорий, %.

Из каких источников платят за обучение	Возраст		
	17-20 лет	21-25 лет	26-30 лет
Средства родителей (родственников)	100,0	74,1	61,5
Зарабатывают сами	0,0	41,4	38,5
Средства спонсоров	0,0	6,9	7,7
Образовательный кредит	0,0	1,7	0,0
Другой источник	0,0	6,9	0,0
Не ответили	0,0	8,6	15,4

Итак, большая часть аспирантов обучается *по бюджетной форме* (84,1%). Исходя из того, что лишь незначительная доля всех респондентов считает плату за обучение невысокой (5,6%), и чаще всего обучение оплачивает другая сторона, а не сам аспирант, можно сделать вывод о его *высокой стоимости*. С одной стороны, такая аспирантура – это источник финансирования вуза и залог «высокого» престижа, но с другой стороны, отсутствие возможности для многих заинтересованных лиц. Поэтому в силу неразвитости системы образовательного кредитования и высокого уровня коммерциализации многие потенциальные аспиранты утрачивают возможность себя реализовать.

2. Мотивы, определившие поступление в аспирантуру

На Рисунке 11 видно, что непосредственно перед поступлением в аспирантуру респонденты учились в вузе (87,2%) или занимались научно-исследовательской работой (13,2%). Аспирантов, которые нигде не работали перед поступлением в аспирантуру, практически не было (2,9% всех аспирантов). Гендерные отличия практически отсутствуют. При

¹²¹ Количество аспирантов в данной возрастной группе – 5 человек. Данные приведены справочно.

распределении по возрасту данные по аспирантам 26-30 лет несколько отличаются. Они практически *вдвое чаще, чем в среднем по выборке работали специалистом по профилю диссертации*, практически вдвое реже работали преподавателями / учителями / ассистентами кафедр, вдвое реже были безработными, а также в их числе меньше доля тех, кто непосредственно перед аспирантурой учился в ВУЗе (81,2%). Поэтому можно сделать вывод, что в качестве одного из мотива к поступлению в аспирантуру для этой категории аспирантов (26-30 лет) стало желание продвигаться по карьерной лестнице и лучше овладеть профессией.

Работа, которую выполняли аспиранты непосредственно перед поступлением

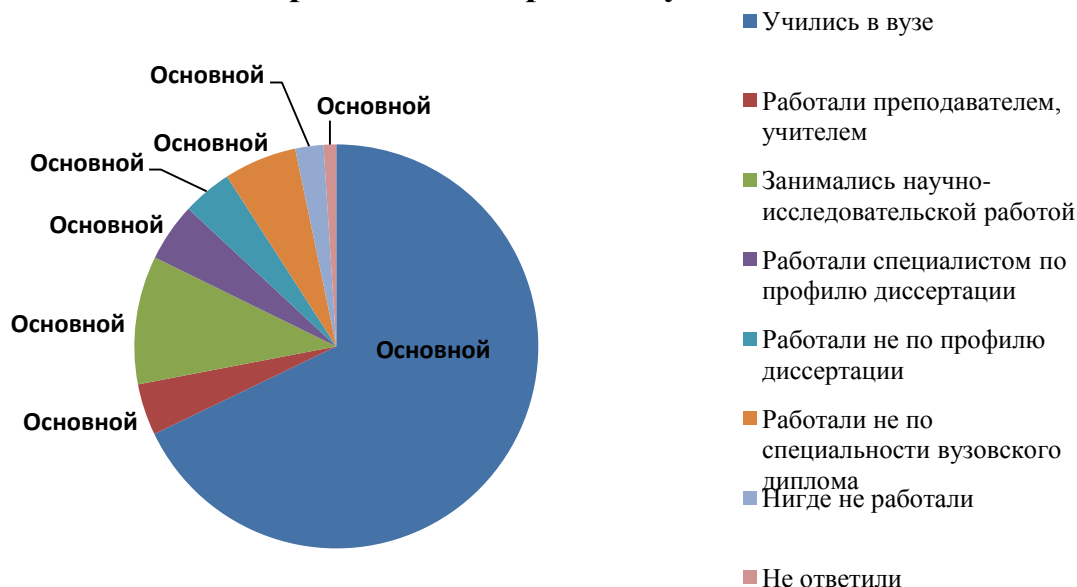


Рисунок 11 – Работа, которую выполняли аспиранты непосредственно перед поступлением, %.

Однако если рассмотреть всю выборочную совокупность, то в половине случаев *респонденты поступали в аспирантуру с целью войти в научную среду, чтобы затем заниматься научно-исследовательской деятельностью (51,1%)*, а практически каждый четвертый аспирант хотел бы стать преподавателем вуза (27,4%). Также, 20,8% опрошенных считают, что диплом кандидата наук повышает шансы при трудоустройстве на работу.

Гендерная специфика мотивации такова, что девушки чаще поступают в аспирантуру, так как хотят преподавать, а также чаще видят выгоду от получения степени кандидата наук для будущего трудоустройства вне науки, в то время как юноши чаще руководствуются совершенно иными причинами (см. Таблица 6).

Таблица 6 – Мотивация поступления в аспирантуру у юношей и девушек, %

Мотивы поступления в аспирантуру	Пол		Справочно: в среднем по массиву
	Мужской	Женский	
Желание в будущем заниматься научной работой	51,2	50,8	51,0
Желание в будущем преподавать в вузе	20,5	33,1	27,4
С дипломом кандидата наук легче устроиться на работу	18,5	22,6	20,8
Другая причина	22,4	11,7	16,6
Потому что учиться в аспирантуре престижно	5,9	10,1	8,2

Желание заниматься наукой и преподавать в вузе чаще, чем в среднем по выборке, свойственно аспирантам 26-30 лет (59,4%, 30,4% отметивших такие причины, соответственно). Вероятно, это можно объяснить возрастом – молодой человек в 26-30 лет уже имеет определенный жизненный и профессиональный опыт, сформировавшиеся установки и взгляды, позволяющие ориентироваться в социальной действительности. Поступление в аспирантуру и стремление в научную среду, в таком случае – это рациональный выбор. Невелики различия и между аспирантами Москвы и других населенных пунктов. Для приезжих аспирантов в большей степени свойственно желание заниматься научной деятельностью, а также они чаще поступают в аспирантуру ради получения степени, чтобы в последующем успешно устроиться на работу (54,3%, 22,3%, соответственно).

В результате рассмотрения данного индикатора мы выяснили, что чаще всего поступление в аспирантуру происходит *сразу после окончания вуза*. В основном, молодыми людьми движет желание заниматься научной и педагогической деятельностью, но *утилитаристский компонент тоже присутствует*. Некоторые аспиранты считают, что степень кандидата поможет им в будущем, поэтому рассматривают получение этого статуса в

качестве «социального лифта». Невысокий процент действительно заинтересованных в науке аспирантов обусловлен сниженным статусом ученого, преподавателя, научного сотрудника. В то время как наука - важная сфера, запускаящая весь механизм обновления и развития общества. Оставаясь дискредитированной и малофинансируемой областью, наука вполне закономерно не в состоянии заинтересовать молодежь.

3. Установка на участие в работе коммерческих научно-исследовательских центров

Коммерческие научно-исследовательские центры являются привлекательными для большинства аспирантов (74,2%). Однако, немало аспирантов, которые не знают, что это такое (15,2%). Но тенденция такова, что по мере увеличения срока обучения возрастает доля осведомленных аспирантов¹²².

Работа в подобных центрах привлекательна по нескольким параметрам: практически 2/3 всех аспирантов считают, что, во-первых, это возможность дополнительного заработка (63,1%), во-вторых, это возможность развить навыки научно-исследовательской работы (57,4%), в-третьих, это шанс поработать с опытными исследователями (53,6%) (см. Рисунок 12).



¹²² Среди аспирантов, обучающихся первый год, желающих работать в коммерческих научно-исследовательских центрах – 68,4%; среди аспирантов, обучающихся второй и третий год – 79,4%.

Рисунок 12 – Причины желания работать в коммерческих научно-исследовательских центрах при университете, %.

Однако, аспиранты *не смогли однозначно оценить эффект и последствия создания коммерческих организаций на базе вузов* как проявления процесса реформирования высшего образования. Респонденты считают, что центры не отвлекут вуз от его основной функции и будут способствовать трудоустройству выпускников, хотя это приведет к тому, что университет будет зависим от рынка. Кроме того, аспиранты в целом согласны с тем, что создание таких организаций решит проблему нехватки государственного финансирования и позволит усилить вузу свою автономию в решении внутренних вопросов (см. Таблица 7).

Таблица 7 – Мнение аспирантов относительно эффективности и последствий введения коммерческих организаций на базе вузов, %.

Оцениваемый эффект / последствие от введения коммерческих организаций	Категорически не согласны	В целом согласны	Полностью согласны	Загруднились ответить
Помогут трудоустроиться выпускникам	3,5	48,6	34,0	13,9
Сделают вуз зависимым от запросов рынка	13,2	36,2	31,1	19,4
Отвлекут вуз от его основной функции – обучения	32,7	26,5	20,8	20,1
Разовьет у студентов навыков научно-исследовательской работы	20,8	40,6	19,2	19,4
Будут способствовать развитию науки	18,1	43,3	16,1	22,5
Решат проблему нехватки государственного финансирования	17,4	49,7	15,7	17,2
Приведут к углублению конкуренции среди преподавателей	21,6	32,2	13,9	32,2
Позволят вузу усилить свою автономию в решении внутренних вопросов	18,3	42,2	9,9	29,6
Предоставят большую свободу кафедрам	27,8	27,2	7,1	38,0

Полученные результаты возвращают нас к вопросу о недостаточном финансировании научной отрасли, её непривлекательности для молодых людей и способах решения этой проблемы. Объективно невысокая оплата труда сдвигает приоритеты аспирантов и молодых ученых в сторону материального обеспечения, но не научных изысканий. *Схожие результаты*

были получены и при опросе студентов – их стремление обусловлено желанием приобрести опыт, трудоустроиться и заработать деньги.

4. Включенность в трудовую деятельность

Большинство аспирантов включены в трудовую деятельность (84,5%). Их занятость увеличивается пропорционально возрасту – среди самой старшей категории 26-20 лет работают 89,9% аспирантов. Причем в отличие от студентов, подрабатывающих, в основном, на личные расходы, аспиранты работают в процессе учебы потому, что «нужно на что-то жить» (67,1%), а уже затем, чтобы иметь свободные деньги (55,1%). Следующими по значимости, делящими третье место в иерархии причин, являются установление связей и контактов, а также стремление к творческой самореализации (38,1% и 37,6%, соответственно). Несмотря на то, что, как было сказано ранее, 15,9% аспирантов обучаются платно, лишь 4,2% аспирантов работают с целью заработать на свое обучение.

Однако схожая картина наблюдается при сравнении подрабатывающих студентов и аспирантов с точки зрения их территориальной принадлежности. Для аспирантов-москвичей, не имеющих трудностей с жильем более значимо то, что работа позволяет формировать свое социальное окружение, налаживать связи для будущего (40,2%), реализовать себя творчески (37,6%) и помогать родителям (30,3%). Для аспирантов из других городов/краев/республик более важным оказывается решение бытовых и практических задач, «нужно на что-то жить» (76,5%) и «лучше овладеть специальностью» (32,2%).

Таким образом, аспиранты – полноправные участники рынка труда. Совмещение работы и учебы вызвано объективной потребностью обеспечивать свои нужды и нужды своей семьи. Возраст аспирантов предполагает высокую социальную активность. Обучение в данном случае является неким сдерживающим механизмом в силу разных факторов, будь-то его высокой стоимости или времени, которое требует обучение. Однако,

как любой вид обучения, аспирантура – это культурный и социальный капитал на будущее.

5. Оценка качества образования. Отношение к реформированию высшего образования.

Опрос показал, что аспиранты непосредственно ощутили на себе влияние реформирования системы высшего образования и восприняли его неоднозначно, но более критично, нежели студенты.

Оказалось, что в целом аспиранты осведомлены об изменениях, согласно которым аспирантура с 1 сентября 2013 года стала третьей ступенью высшего образования (66,9%). Однако также выяснилось, что аспиранты 1 года обучения об этом осведомлены существенно лучше, чем аспиранты 2 и 3 годов (см. Рисунок 13).

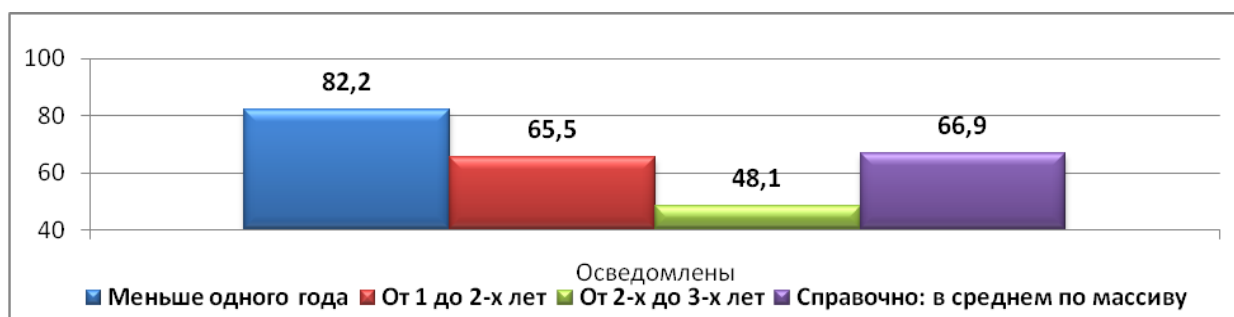


Рисунок 13 – Осведомленность аспирантов о том, что с 1 сентября 2013 г. аспирантура стала 3-ей ступенью высшего образования, %.

Вероятно, это обусловлено тем, что аспиранты, обучающиеся менее года, стали, практически, свидетелями нововведений, непосредственными участниками в отличие от тех, кто учится второй или третий год.

Показательно, что при оценке реформационных практик многие аспиранты затруднились с ответом, а мероприятия, отмеченные как положительные, отличаются *прозападной ориентацией* (см. Таблица 8). Следующие практики реформы высшего образования, по мнению аспирантов, должны привести к повышению его качества: финансирование вуза в виде грантов (58,7%), подушевое финансирование (34,9%), корпоративное финансирование (56,3%), привлечение иностранных студентов и преподавателей (42,6% и 76,8%, соответственно), формирование

инновационной инфраструктуры университета совместно с бизнесом (бизнес-инкубаторы, предприятия малого бизнеса, технопарки, венчурные предприятия) (56,5%), международная стандартизация и унификация учебных программ (45,7%).

Таблица 8 – Оценка аспирантами эффективности мероприятий, вводимых в рамках реформы высшего образования, %.

Оцениваемое мероприятие	Ухудшат	Не изменят	Улучшат	Затруднились ответить
Финансирование вуза в виде грантов	9,7	13	58,7	18,5
Подушевое финансирование	17,7	17	34,9	30,5
Корпоративное финансирование	9,5	15,5	56,3	18,8
Самофинансирование	37,7	21,9	17,4	23
Привлечение большого числа иностранных студентов, аспирантов	9,1	36,2	42,6	12,1
Расширение практики дистанционного образования	31,8	22,5	28,3	17,4
Отмена вступительных экзаменов для поступающих на платной основе	75,7	11,7	5,1	7,5
Внедрение модульного обучения по международным стандартам	23,8	16,3	31,3	28,5
Практика приглашения иностранных преподавателей	2,9	11,9	76,8	8,4
Привлечение в руководство факультетами менеджеров, не связанных с научной и преподавательской деятельностью	48,1	9,9	24,1	17,9
Перевод части программ среднего профессионального образования в статус прикладного бакалавриата и включение соответствующих учреждений в структуру вуза	29,8	17,9	16,3	36
Полный переход на двухуровневую систему высшего образования – бакалавриат-магистратура	36	26,7	17,7	19,6
Лишение аспирантуры статуса послевузовского образования	44,6	19	6,6	29,8
Формирование инновационной инфраструктуры университета совместно с бизнесом (бизнес-инкубаторы, предприятия малого бизнеса, технопарки, венчурные предприятия)	12,1	13,7	56,5	17,7
Международная стандартизация и унификация учебных программ, научных степеней, дипломов	18,8	17,4	45,7	18,1
Превращение вуза в коммерческое предприятие	70	6,6	7,3	16,1
Рассмотрение образования в категориях рынка («образовательные услуги», «студент – клиент» и т.п.)	61,6	7,3	13,7	17,4

Негативно, по мнению аспирантов, на качестве высшего образования скажется самофинансирование, отмена вступительных экзаменов для поступающих на платной основе, привлечение к руководству менеджеров, перевод части программ среднего профессионального образования в статус прикладного бакалавриата и включение соответствующих учреждений в структуру вуза, полный переход на двухуровневую систему высшего образования – бакалавриат-магистратура, лишение аспирантуры статуса послевузовского образования, превращение вуза в коммерческое предприятие и рассмотрение образования в категориях рынка.

Как видно из таблицы, оценка аспирантами мероприятий по реформированию в целом может быть названа *неоднозначной*.

б. Мнение аспирантов о рейтингах вузов

Аспиранты считают, что международные рейтинги лишь *частично отражают эффективность вузов* (56,3%). Пятая часть считает, что вообще не отражают (22,7%), затруднились с ответом 14,1%, а доля тех аспирантов, кто полностью доверяет рейтингам – 6,8%. Здесь аспиранты разных факультетов были практически солидарны друг с другом.

Причем аспиранты отметили, что самым главным критерием для составления рейтинга вузов должна быть *оценка качества образования в них* (90,9% аспирантов солидарны в этом вопросе). Вторым по значимости выступает успешность трудоустройства выпускников (67,1% аспирантов). Со всеми остальными критериями согласилось менее половины аспирантов. Наиболее значимыми из них, указанными не менее чем третью аспирантов, являются: количество средств, выделяемых вузом на научные исследования; наличие научных школ, доля преподавателей с научной степенью, а также количество публикаций, учтенных в Web of Science и Scopus.

Однако существенно в своих взглядах относительно критерия разошлись представители различных факультетов. В Таблице 9 приведены максимальные и минимальные оценки, данные по каждому из критериев представителями разных факультетов.

Таблица 9 - Сравнительная таблица оценок критериев, данных аспирантами разных факультетов, %.

Критерии для определения рейтинга вуза	Минимальное значение по факультетам	Максимальное значение по факультетам	Разница между минимальным и максимальным значением	В среднем по массиву
Качество образования	82,8	100,0	17,2	90,9
Трудоустройство выпускников	56,5	78,9	22,4	67,1
Количество студентов	0,0	31,0	31,0	12,6
Общее количество публикаций за определенный промежуток времени	5,3	40,9	35,6	23,8
История вуза, его образ в общественном мнении	9,1	47,4	38,3	28,7
Количество средств, выделяемых вузом на научные исследования	38,2	76,9	38,7	49,0
Инфраструктура кампуса	8,3	53,8	45,5	20,3
Доля преподавателей с научной степенью	23,1	69,0	45,9	40,8
Количество публикаций, учтенных в Web of Science и Scopus	16,4	63,2	46,8	34,2
Наличие научных школ	23,5	71,4	47,9	47,9

Как видно из таблицы, наименьший разброс проявился в оценках критериев: «качество образования» и «трудоустройство выпускников» (которые, как было уже сказано выше, оказались к тому же и наиболее популярными ответами). По остальным критериям аспиранты ставили достаточно *сильно отличающиеся оценки*.

Итак, качественная составляющая системы образования вновь выделяется как приоритетная наряду со спорным вопросом об участии вуза в трудоустройстве выпускников. Аспиранты, как и студенты, обнаруживают *патерналистские ожидания к вузу как гаранту трудоустройства*, однако нерешенным остается вопрос о справедливости подобных ожиданий. Вероятно, все зависит от исходной позиции восприятия образовательной системы. Если рассматривать институт образования как посредника между «обученным» индивидом и рынком труда, то в данном случае, вуз как бы автоматически становится ответственным за свой «продукт», в том числе и за его «поставку». Положительная сторона подобного подхода – отчасти решается проблема сложностей, сопряженных с поисками работы. Если же

рассматривать институт образования с позиции лишь его основных и непосредственных функций – образовательной и воспитательной, то его роль ограничивается именно в этих пределах. И тот, и другой подход теоретически допустимы, но решающим и показательным фактором оказываются ожидания социума, на которые институт ориентируется. В данном случае, ожидания также и сигнал, оповещающий о существующих в обществе трудностях.

7. Оценка условий обучения

При оценке условий обучения аспиранты отметили возможность получить научную консультацию, возможность участвовать в российских конференциях, взаимоотношения с деканатом, психологический климат на факультете, а также работу столовых (см. Рисунок 14).

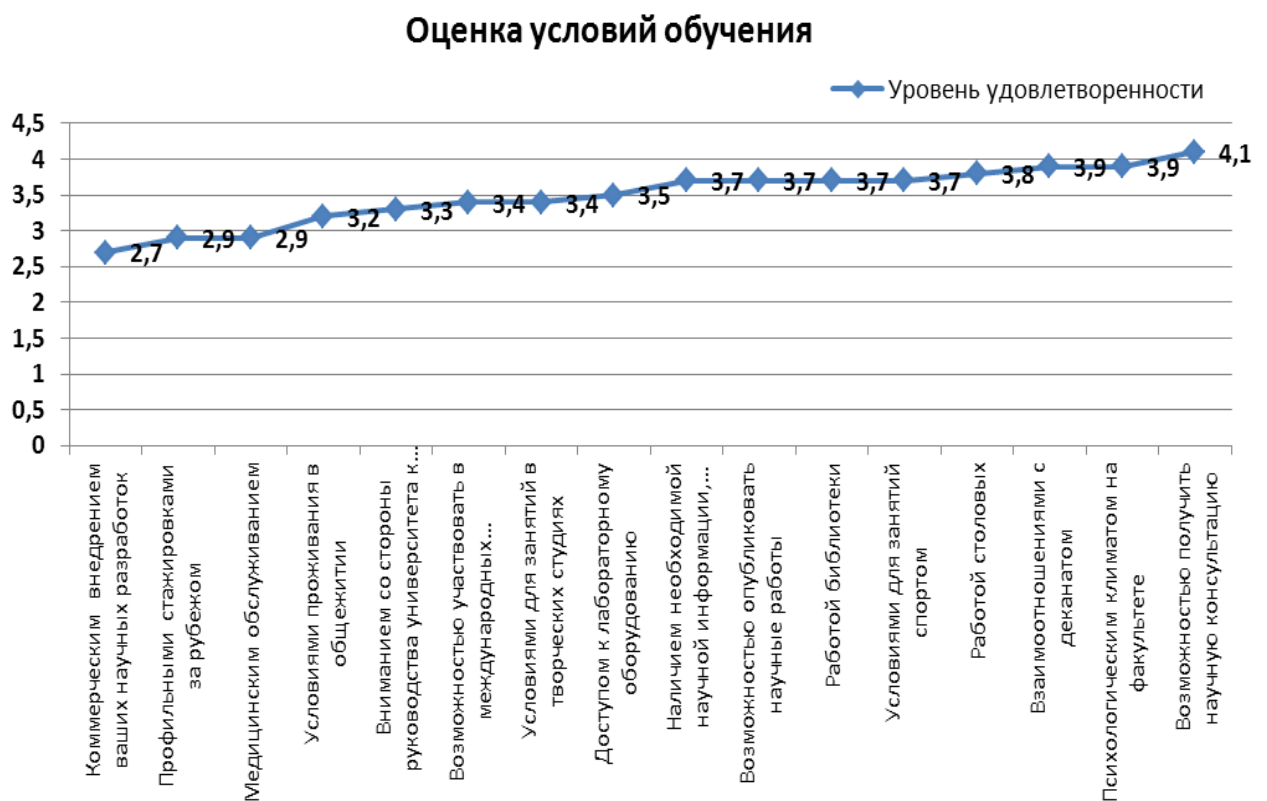


Рисунок 14 – Оценка условий обучения аспирантами, балл.

Оценку ниже 3-х баллов аспиранты поставили коммерческому внедрению научных разработок аспирантов, профильным стажировкам за рубежом и медицинскому обслуживанию. В целом следует признать оценку аспирантами условий обучения как *удовлетворительную*. Немаловажно, что, в общем, хорошо, оценивается социально-психологический климат, но бытовые условия, как и у студентов, вызывают нарекания.

8. *Планы на будущее трудоустройство*

В среднем каждый пятый аспирант не знает, кем будет работать (18,0% юношей и 25,4% девушек). Чаще всего аспиранты планируют после завершения аспирантуры стать научными сотрудниками (23,0%), преподавателями (19,0%) или специалистами по профилю диссертации, но не научными сотрудниками и не преподавателями, то есть не связывать свою жизнь с научной-педагогической деятельностью (22,3%). Интересен факт, что ранее, при рассмотрении мотивации поступления в аспирантуру – половина опрошенных указала стремление заниматься научной деятельностью. Здесь же мы видим, как изменились планы будущих ученых. Причина подобных изменений, на наш взгляд, заключается в несоответствии осознаваемой действительности абстрактным изначальным устремлениям «быть ученым». Приобретая знания и представления о будущей деятельности в процессе обучения, аспиранты изменяют свои жизненные стратегии. Однако мнения о будущей занятости разнятся в зависимости от пола (см. Рисунок 15).

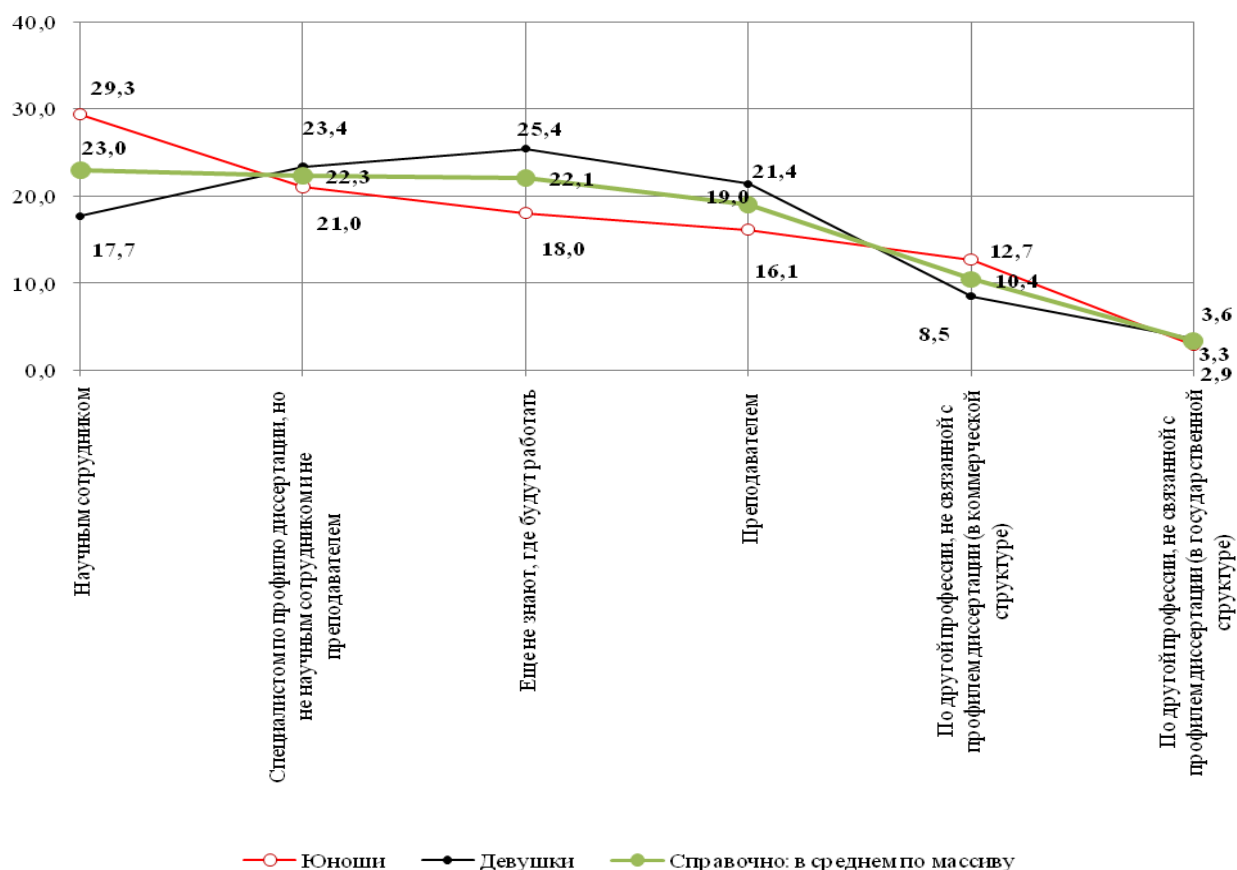


Рисунок 15 – Планы аспирантов в отношении будущей трудовой деятельности в зависимости от пола, %.

Как видно на Рисунке 15, юноши чаще планируют стать научным сотрудником (29,3%), нежели девушки, которые, либо еще не определились (25,4%), либо хотят стать специалистом по профилю диссертации (23,4%). Также девушки больше, нежели молодые люди, хотят стать преподавателем (21,4% и 16,1% соответственно).

Рассматривая распределение по возрасту, обнаруживаем следующую закономерность: аспиранты 20-25 лет чаще не знают своих планов на будущую занятость по сравнению с аспирантами 26-30 лет (23,2% и 15,9%, соответственно), реже хотят стать преподавателями, чем аспиранты 26-30 лет (18,2% и 23,2%, соответственно). Также незначительны различия и среди москвичей и приезжих из других населенных пунктов.

Полученные результаты говорят о том, что ситуация в системе подготовки научно-педагогических кадров *неблагоприятная*. Также редко

аспиранты ориентированы на научную деятельность. Причины уровня незаинтересованности разнообразны, однако в одном все аспиранты солидарны: *научная деятельность плохо оплачивается*. Практически каждый второй аспирант, не желающий быть научным сотрудником, указал именно эту причину (47,7% всех аспирантов). Также аспиранты считают, что научная деятельность чрезмерно бюрократизирована (12,9%). Одинаковы доли тех, кто затруднился с ответом или выделяет какую-либо другую причину (по 14% соответственно).

При этом 25,6% аспирантов в будущем не рассчитывают на помощь вуза в трудоустройстве, а 24,9% все же ее ожидают, хоть и не очень в нее верят. Некоторые аспиранты заявили, что они не просто ожидают помощи, но и уверены в ее получении (помощь уже обещана) (8,4%) (см. Таблица 10). В данном случае, мы можем наблюдать некоторую схожесть с результатами, полученными при опросе студентов, которые также в некоторой степени, рассчитывают на помощь вуза при трудоустройстве (24,6% - 28% всех студентов). Причем, чем старше аспирант – тем меньше распределение ответов, как видно из таблицы 13, то есть, респонденты возрастной категории 26-30 лет гораздо определеннее в своих оценках и ожиданиях.

Таблица 10 – Ожидание помощи аспирантами со стороны вуза, %.

Ожидают ли помощь в своем трудоустройстве от вуза	Возраст, лет			В среднем по массиву
	17-20 ¹²³	21-25	26-30	
Не ожидают, так как будут трудоустроиваться сами	20,0	25,1	29,0	25,6
Да, ожидают, но полной гарантии получения реальной помощи нет	20,0	24,8	26,1	24,9
Не ожидают, так как вуз не в состоянии трудоустроить по специальности	20,0	19,3	11,6	18,1
Уже трудоустроены	0,0	16,6	11,6	15,7
Да, ожидают, и эта помощь уже обещана	0,0	7,4	14,5	8,4
Иная ситуация	40,0	6,9	7,2	7,3

¹²³ Малый размер подгруппы (5 человек). Значения по подгруппе приводятся справочно.

Почти половина опрошенных аспирантов считает, что важнее всего обладать широкими познаниями в ряде смежных областей (48,8%), 30,9% опрошенных считают, что главное, даже обладая знаниями, уметь найти информацию в нужный момент, 12,8% думают, что важнее обладать узкоспециализированными знаниями. Здесь результаты также идентичны с теми, которые были получены при опросе студентов.

Среди наиболее приоритетных целей, на которые, по мнению аспирантов, необходимо ориентироваться в работе, оказались: самореализация (75,7%), самообразование и профессионализм (63,4%), а также обеспечение материального благополучия (58,7%) (см. Рисунок 16).

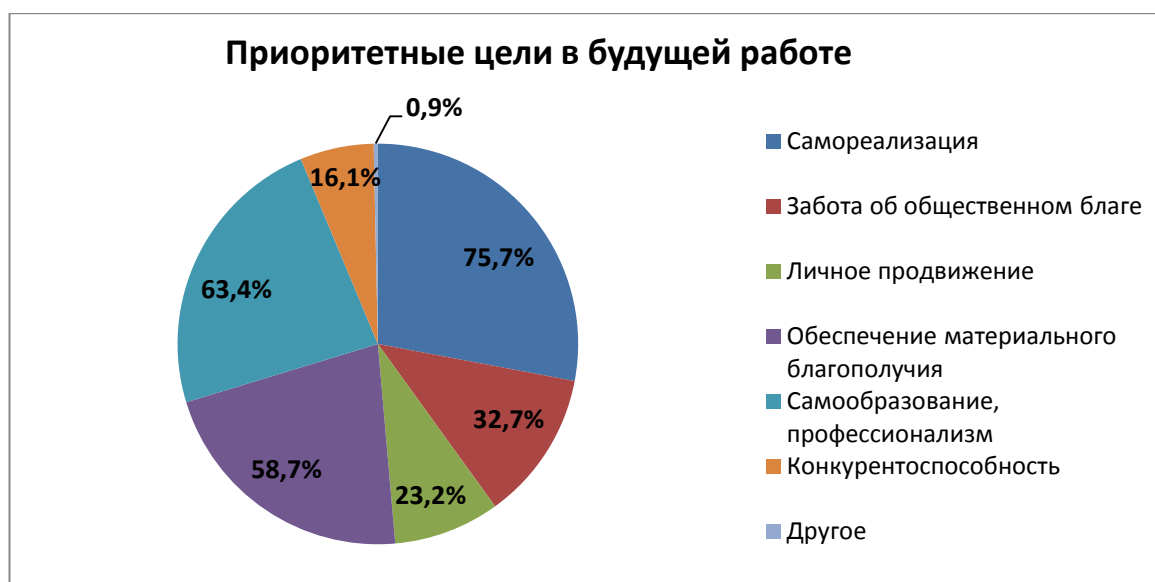


Рисунок 16 – Цели, на которые, по мнению аспирантов, необходимо ориентироваться в будущей работе, %.

Оценивая свои возможности относительно места трудоустройства, аспиранты, так же, как и студенты достаточно оптимистичны – 43,5% опрошенных считают, что смогут найти работу, как в России, так и за рубежом, 37,3% думают, что трудоустроятся только в России. При этом если бы аспиранты могли выбирать, то они в наибольшей степени предпочли бы работать в Москве и области (42,8%). Работу за границей выбрали бы 21,2%, в России – 16,3%, и для 11,3% респондентов неважно, где работать, главное – хорошо зарабатывать.

Следует отметить, что, несмотря на изначальную, достаточно ярко выраженную мотивацию к поступлению в аспирантуру, в процессе обучения *интерес значительно снижается*. Как правило, каждый пятый аспирант не знает, кем будет работать. Юноши больше видят себя научными сотрудниками, девушки – преподавателями, но доля таких респондентов *невелика*, так как подобная деятельность *плохо оплачивается*. У аспирантов нет четкой позиции относительно того, ждать ли помощи в трудоустройстве от вуза, но собственные шансы они оценивают неплохо, причем как в России, так и за рубежом.

Аспиранты нацелены на получение широких познаний в смежных областях и умение ориентироваться «на месте», а в качестве приоритетных целей своей будущей работы видят, в первую очередь, самореализацию и достижение материального благополучия.

9. *Научная деятельность*

Как показали результаты, аспиранты достаточно слабо осведомлены о различных научных фондах, предоставляющих гранты на исследования. Так, наиболее известный из них - Российский фонд фундаментальных исследований – РФФИ - знает немногим более половины аспирантов (51,9%). Наряду с РФФИ достаточно хорошо известен Российский научный фонд (РНФ) – 44,8% осведомленных. Использует фонды еще меньшее количество аспирантов (25,5% и 14,6%, соответственно). Третий по значимости фонд знает только каждый четвертый аспирант (28,0%), а использует каждый 20-й (5,5%). *Все остальные фонды практически не используются аспирантами.*

Несмотря на относительно невысокую активность в отношении подачи заявок на исследовательские гранты, *каждый пятый аспирант* вне зависимости от того, на какую работу он в дальнейшем планирует выходить, собирается *в будущем писать докторскую диссертацию* (см. Рисунок 17). Хотя такое планирование представляется достаточно приблизительным и вряд ли реализуется на практике, оно, иллюстрирует, в общем,

положительную тенденцию. Однако существенна доля и тех, кто еще не определился со своим научным будущим.

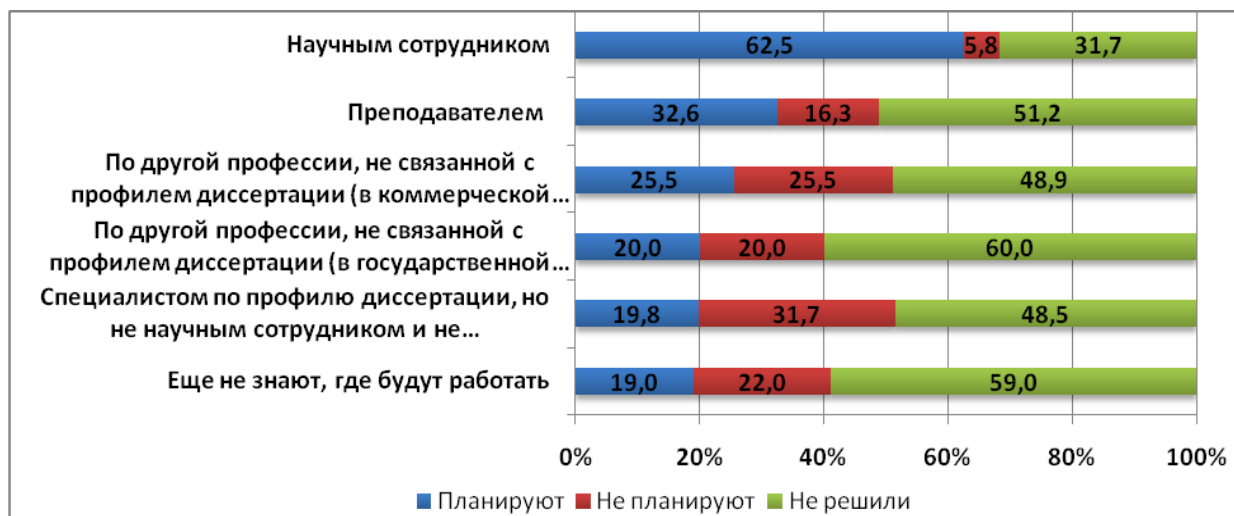


Рисунок 17 – Планы аспирантов в отношении написания докторской диссертации в зависимости от планов аспирантов по будущему трудоустройству, %.

Говоря о включенности/невключенности аспирантов в научную работу и их планов на будущее, трудно дать этим показателям однозначную оценку, поскольку сказывается наличие разного рода факторов. *Во-первых*, личностный фактор. Как мы упоминали ранее и наблюдали на конкретных примерах, субъективно-абстрактное описание своего будущего чаще всего значительно расходится с фактическим претворением этих планов в жизнь, тем более у молодых людей, чьи мировоззренческие позиции и установки подвижны и нестабильны. *Во-вторых*, объективный, сторонний фактор. Низкая осведомленность аспирантов о различных научных фондах не только отражает общий качественный уровень подготовки научно-педагогических кадров, но и указывает на отсутствие поддержки науки государством. Бюрократизированность и коммерциализация всей системы высшего образования также встают на пути у потенциально способных к научной деятельности аспирантов и молодых ученых. Поэтому, на наш взгляд, неосведомленность аспирантов в данном направлении не всегда результат низкой активности на индивидуальном уровне, а чаще – итог реального невнимания со стороны государства.

10. Ценностно-мировоззренческие установки

Для того чтобы определить установки аспирантов, им, как и студентам, были предложены несколько пар суждений, из которых необходимо было выбрать «правильное». Цель данного вопроса - выявление мировоззренческих и гражданских ориентаций респондентов.

Как видно на Рисунке 18 большая доля аспирантов настроена демократически - необходимо наличие свободы слова, политического выбора, перемещений внутри и вне страны, чтобы жизнь была комфортной (60%). Не согласились с ними сторонники сильной власти, порядка и ограничений свобод (36,6%).

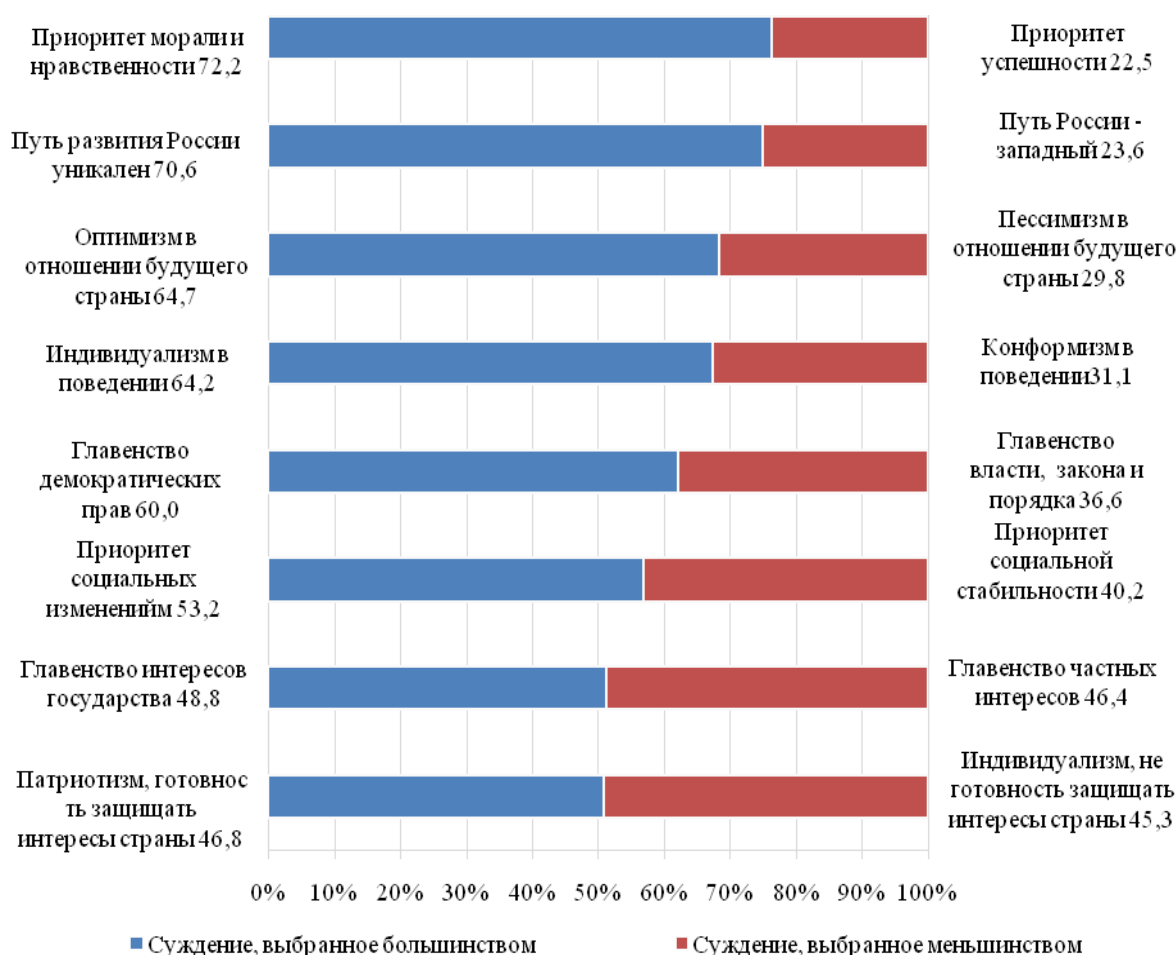


Рисунок 18 – Ценностно-мировоззренческие установки аспирантов, %.

Кроме того, следует отметить, что аспиранты настроены оптимистически в отношении будущего страны. Хотя, очевидны индивидуалистские тенденции, желание перемен и социальных изменений.

Обращает на себя внимание тот факт, что для подавляющего большинства опрошенных приоритетное положение занимает мораль и нравственность, а не успешность (72,2% и 22,5%, соответственно).

Особого внимания требует пара суждений о пути развития страны, где, как и при опросе студентов, обнаруживается противоречие. Значительная доля аспирантов полагает, что у России свой, уникальный путь развития (70,6%), при этом, судя по результатам, полученным при оценке других суждений, ориентируется больше на прозападные ценности – индивидуализм, демократию, социальную изменчивость.

Выводы по результатам опроса аспирантов

В результате полученных данных, мы можем сделать следующие выводы. Аспиранты – это вчерашние студенты, преимущественно жители Московского региона, проживающие с родителями. Большая часть аспирантов обучаются по бюджетной форме. Подавляющая доля респондентов считает оплату за обучение высокой, поэтому часть «платников» невелика. В силу неразвитости системы образовательного кредитования многие потенциальные аспиранты утрачивают возможность себя реализовать. Почти все аспиранты работают, причем, в отличие от студентов, делают это, чтобы обеспечить себя и близких (существенна доля имеющих собственные семьи). Хотя, некоторые аспиранты руководствовались утилитаристскими мотивами (научная степень как «бонус» и капитал для будущего), все же основную роль сыграло *желание заниматься научно-педагогической деятельностью*. Однако в процессе обучения очевидно происходит спад интереса, и уже каждый пятый аспирант не знает, кем он будет в будущем. Показательно, что *процент тех, кто хотел бы стать научным сотрудником или преподавателем невелик*. Аспиранты солидарны в том, что основная причина такой негативной тенденции – низкая оплата труда. Кроме того, они хотели бы обладать широкими знаниями в смежных областях, и в будущей работе будут стремиться к самореализации и материальному благополучию.

По схожим причинам для аспирантов привлекательны коммерческие научно-исследовательские центры при вузах – это возможность дополнительного заработка и возможность саморазвития. Значительная доля и тех, кто ничего и них не знает. Также мало осведомлены аспиранты о различных научных фондах, что подразумевает и низкий уровень активности в получении грантов. Но каждый пятый аспирант планирует написание докторской диссертации в будущем, что, впрочем, скорее представляет собой абстрактное теоретизирование.

Еще один факт, указывающий на несовершенство и недостатки системы высшего образования – *невысокая удовлетворенность аспирантов условиями обучения*. Аспиранты считают, что качество образования – это главный критерий, определяющий положение вуза в международном рейтинге, хотя действительность они отражают лишь частично.

Аспиранты непосредственно ощутили на себе влияние реформирования системы высшего образования и восприняли его неоднозначно, но более критично, нежели студенты. Показательно, что при оценке реформационных практик многие затруднились с ответом, а мероприятия, отмеченные как положительные, отличаются прозападной ориентацией.

Хотя есть определенно деструктивные преобразования, присутствуют реформы неопределенного характера, что подразумевает трудности в прогнозировании последствий их введения. Речь идет о том, что одна и та же практика может оказать различное влияние на систему образования в целом в зависимости от контекста её применения. Например, приглашение зарубежных преподавателей в целом представляет собой возможность обмена опытом, способствует расширению кругозора обучающихся, формирует толерантность. С другой стороны, подобная практика может способствовать укоренению западных ценностей, а также формированию ложных представлений о другой стране, что, в конце концов, может привести к эмиграции, «утечке умов».

Эксперты. Характеристика объекта

Третий объект исследования – это эксперты: деканы факультетов, а также заведующие кафедрами и преподаватели МГУ имени М. В. Ломоносова. Выборочная совокупность составила 1281 человек, из них 1242 человек – заведующие кафедрами и преподаватели, и 39 деканов (см. Рисунок 19).

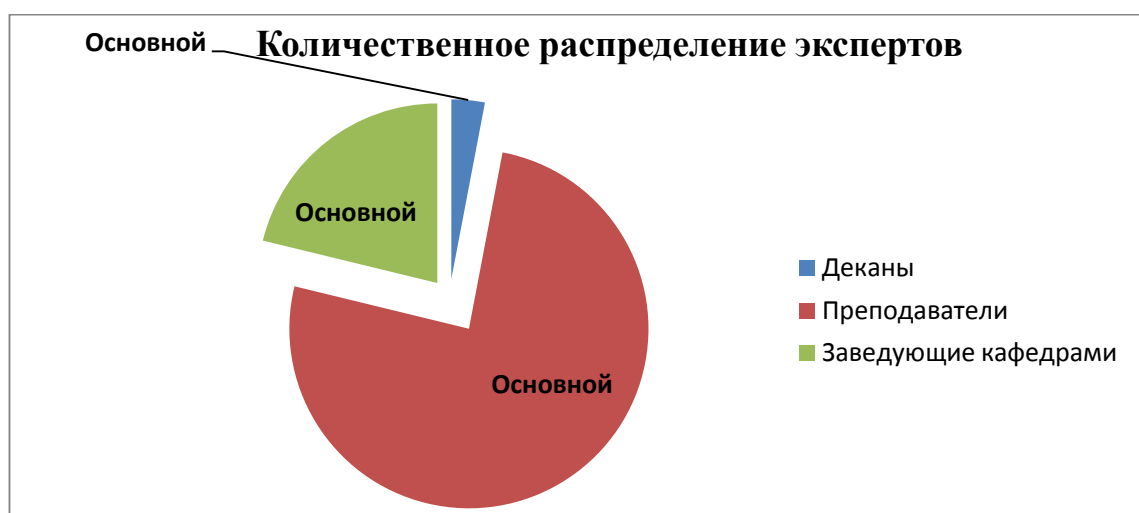


Рисунок 19 – Количественное распределение экспертов по подгруппам, %.

Гендерное распределение всей совокупности характеризуется небольшим преобладанием мужчин (57,8% против 42,2%). Схожая ситуация при распределении только преподавателей и заведующих кафедрами (57,2% и 42,8%, соответственно), однако среди деканов мужчины преобладают значительно (79,5% и 20,5%, соответственно).

Возрастное распределение показывает, что деканы представляют самые старшие группы – в основном от 56 лет и старше (30,8% – 56-65 лет, 30,8% – от 66 лет и выше, 17,9% – 46-55 лет, 10,3% – 26-35 лет, 10,3% – 36-45 лет) (см. Рисунок 20). Состав группы преподавателей и заведующих кафедрами несколько моложе, однако, в целом тенденция сохраняется – доля экспертов старше 66 лет превышает долю экспертов до 35 лет (12,3% – 26-35 лет, 19,3% – 36-45 лет, 24,5% – 46-55 лет, 24,1% – 56-65 лет, 19,8% – 66 лет и старше) (см. Рисунок 21).

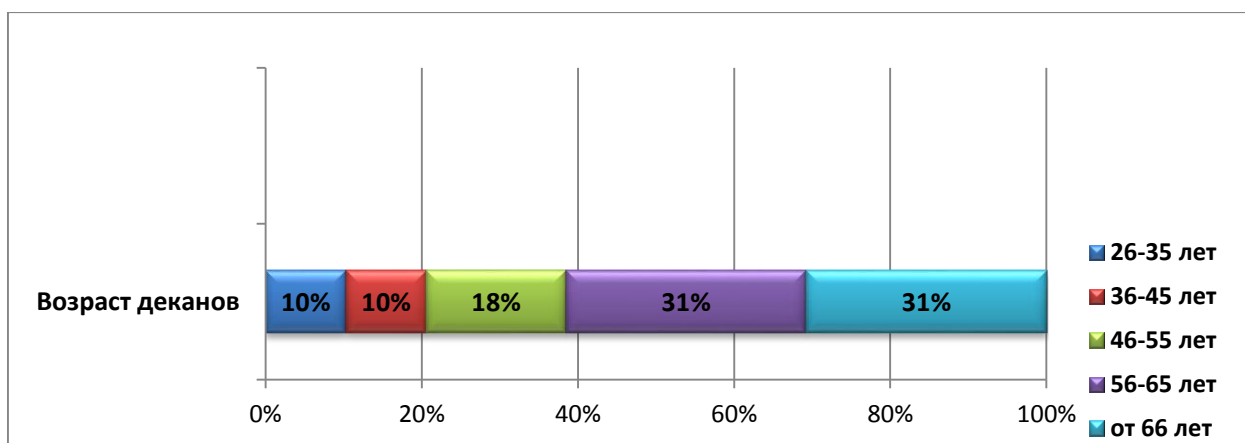


Рисунок 20 – Распределение по возрасту, деканы, %.

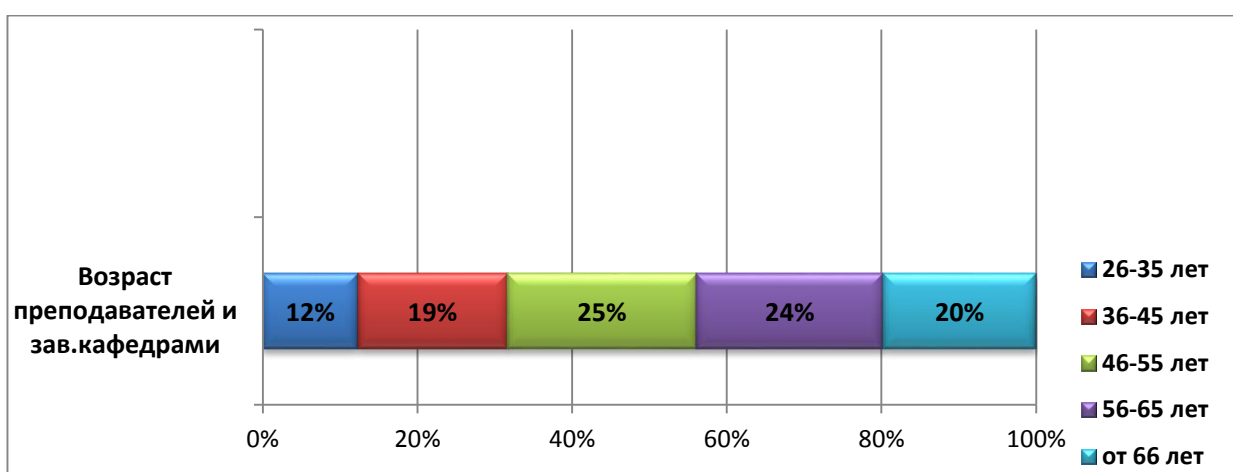


Рисунок 21 – Распределение по возрасту, преподаватели и заведующие кафедрами, %.

Наблюдается потребность системы высшего образования в молодых кадрах, способных в будущем прийти на смену старшим коллегам. Однако, сопоставляя данные с результатами, полученными при опросе аспирантов об их намерении пополнить ряды преподавателей, автор делает вывод о том, что удовлетворить эту потребность с каждым годом будет все труднее.

Половина преподавателей и заведующих кафедрами имеют ученую степень *кандидата наук* (50,4%), чуть меньше докторов наук (37,2%); есть и те, кто не имеет степени (10,7%). Деканы представлены, в основном, *докторами наук* (71,8%), кандидатов – 17,9%, нет степени – у 10,3%.

1. Уровень знаний абитуриентов

Обе группы экспертов солидарны в том, что *уровень знаний абитуриентов за последние 3-5 лет снизился (53,4%)*. Экспертов, которые полагают, что он остался на прежнем уровне - 22,4%, тех, кто считает, что уровень повысился – 12%. Деканы оказались более радикальными в своих оценках (64,1% - уровень понизился), чем преподаватели и заведующие кафедрами. В свою очередь, при возрастном распределении последних, выявлено, что самой оптимистически настроенной группой оказались эксперты от 36 до 45 лет (см. Таблица 11).

Таблица 11 - Мнение преподавателей и зав. кафедрами различных возрастных групп об изменении уровня знаний абитуриентов за последние 3-5 лет, %.

Уровень знаний абитуриентов за последние 3-5 лет	Возрастные группы				
	26-35 лет	36-45 лет	46-55 лет	56-65 лет	66 лет и выше
Повысился	8,5	13,3	11,8	10,4	15,0
Понизился	56,9	48,3	51,6	58,2	50,8
Остался на прежнем уровне	24,8	25,8	24,3	19,7	19,1
Затруднились ответить	9,8	12,5	12,2	11,7	15,0

Вероятно, это обусловлено тем, что данная категория опрошенных в наибольшей степени может претендовать на объективность и выражение некоего «среднего» значения, нежели другие возрастные группы. Например, группа от 26 до 35 лет – одна из наиболее пессимистически настроенных и категоричных. У этих экспертов меньше всего опыта, и они сами не столь давно являлись объектами образовательного процесса, наблюдая ситуацию изнутри. Противоположная им группа – от 56 до 65 лет также достаточно критична, но по другим причинам. Эти эксперты обладают богатым профессиональным опытом, и они сами получали образование в рамках совершенно иной образовательной парадигмы, что позволяет достаточно объективно оценивать уровень знаний абитуриентов за гораздо больший период времени.

В итоге, учитывая данные, полученные по всей выборочной совокупности, приходим к выводу, что хотя каждый пятый эксперт считает, что ничего не изменилось, половина респондентов отмечают *снижение*

уровня знаний абитуриентов, а это указывает на продолжающееся снижение качества российского образования.

2. Приоритетная сфера занятости профессорско-преподавательского состава

Данный показатель отражает, как изменилась деятельность преподавателей, заведующих кафедрами и деканов факультетов в результате реформирования системы образования.

Показатели по всем экспертам и по преподавателям и заведующим кафедрами практически идентичны, поскольку эта группа представляет собой подавляющую часть выборки. Итак, больше сил и времени преподавателям приходится тратить на: работу с документацией и отчетность (44,8%), научно-исследовательскую деятельность (43,8%) и подготовку к лекциям и семинарам (41,7%), собственно преподавание (35,5%) (см. Рисунок 22). Совсем респондентов не отвлекает взаимодействие с инвесторами (72,8%), сотрудничество с работодателями (65%), сотрудничество с другими образовательными структурами (53,5%) и работа в специальных компьютерных программах (46,9%).

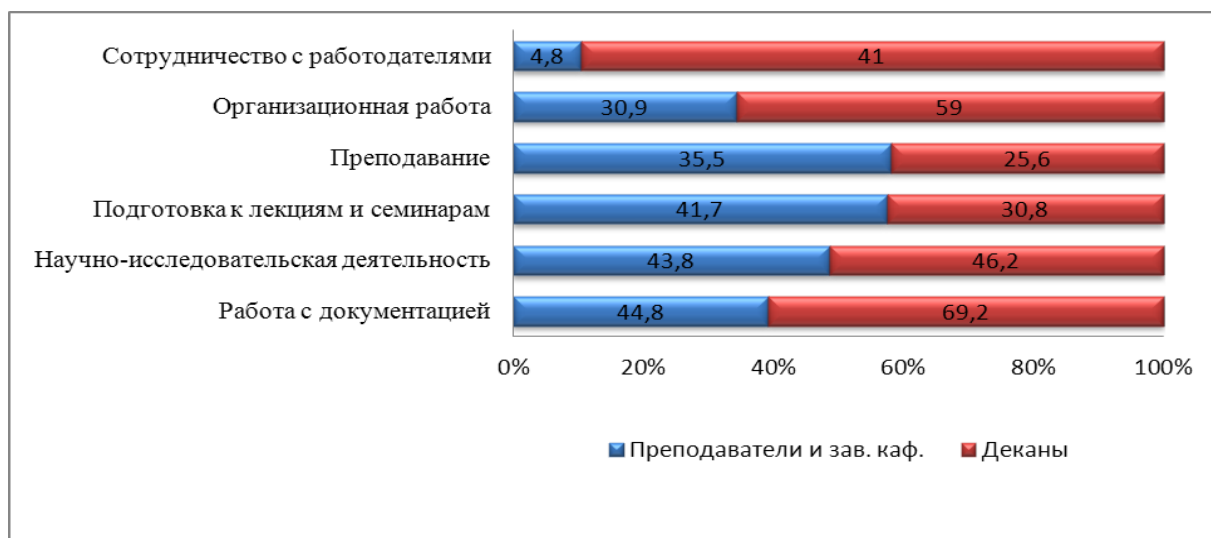


Рисунок 22 – Деятельность, требующая от экспертов наибольшего внимания в работе, %.

Данные, полученные при опросе экспертной группы деканов, несколько отличаются. В частности, деканы больше всего времени тратят на работу с документацией и отчетность (69,2%). Затем следует

организационная работа (59%), научно-исследовательская деятельность (46,2%), подготовка к лекциям и семинарам (30,8%) (см. рис.23). При этом преподавание в занятии деканов располагается на 6-ом месте. Меньше всего времени у деканов занимает взаимодействие с инвесторами (51,3%), работа в специальных компьютерных программах (46,2%), сотрудничество с работодателями (41%), а также методическая работа и повышение квалификации (по 20,5%).

При сопряжении показателей с возрастной составляющей, выявилась закономерность: чем моложе преподаватель, тем меньше сил он тратит на налаживание внешних связей и контактов, взаимодействие с инвесторами и работодателями. Старшие группы интенсивнее занимаются повышением квалификации, сотрудничеством с другими образовательными структурами, а также научно-исследовательской деятельностью (см. Таблица 12).

Таблица 12 - Деятельность, требующая от экспертов, различных возрастных групп, наибольшего внимания в работе, %.

Мероприятия	Возрастные группы				
	26-35 лет	36-45 лет	46-55 лет	56-65 лет	66 лет и выше
Преподавание (чтение лекций, ведение семинаров)	32,7	37,5	34,5	39,5	31,7
Подготовка к лекциям и семинарам	45,1	44,6	36,8	43,1	41,1
Научно-исследовательская деятельность	34,0	37,9	44,7	44,5	53,7
Методическая работа	17,0	23,3	26,0	25,8	19,5
Работа с документацией, отчетность	49,0	44,2	46,7	47,2	37,8
Организационная работа	31,4	31,3	31,9	31,8	28,0
Работа в специальных компьютерных программах	17,0	13,3	14,5	8,0	10,2
Сотрудничество с другими образовательными структурами	3,9	9,6	7,9	8,4	4,5
Взаимодействие с инвесторами	2,0	2,5	4,9	2,7	1,6
Сотрудничество с работодателями	2,6	5,0	9,2	2,3	3,7
Повышение квалификации	13,7	16,3	18,1	18,7	17,9

Однако, главное, на чем следует акцентировать внимание – тот факт, что вместо своей непосредственной деятельности, преподаватели и заведующие кафедрами вынуждены заниматься работой с документацией и отчетностью. Подобное «нецелевое» использование рабочего времени говорит о *бюрократизации и формализации образовательной системы*. Вуз, в таком случае, действительно обречен на трансформацию в коммерческое предприятие, утрачивая свою прямую функцию. Нехватка времени на основную и содержательную составляющую своей деятельности способствует также оттоку кадров из высшей школы.

Сами эксперты подтверждают достоверность полученных результатов. Подавляющее большинство деканов (66,7%), а также преподавателей и заведующих кафедрами (61,4%) считают, что *выполнение работы, непосредственно не связанной с преподавательской деятельностью, стало отнимать больше времени, чем прежде*.

3. *Оценка качества образования. Отношение к реформированию высшего образования.*

Проблема снижения качества образования уже длительный период времени остается актуальной. В числе критериев, определяющих качество образования, могут быть названы условия обучения, оплата труда преподавателей, их научная квалификация и т. д.

В связи с этим, экспертам был задан вопрос о том, какие показатели деятельности вуза являются приоритетными для финансирования, то есть наиболее «проблемными». Деканы считают, что такими показателями, в первую очередь, являются оплата труда преподавателей (82,1%), научная квалификация преподавателей (76,9%), научно-исследовательская деятельность (69,2%), а также внедрение новых образовательных программ (48,7%). Вторая группа экспертов с незначительными расхождениями, в общем, солидарна с первой. Ощутимое разногласие отражается в том, что преподаватели и заведующие кафедрами в меньшей степени поддерживают финансирование внедрения новых образовательных программ (32,8% против

48,7%). Необходимо выяснить, указывают ли эти данные на то, что эксперты «за» реформу высшего образования.

Эксперты в целом выразили негативное отношение ко многим мероприятиям по реформированию системы высшего образования. Деканы считают, что положительно на системе образования могут сказаться следующие практики: во-первых, формирование инновационной инфраструктуры университета с бизнесом (71,8%), во-вторых, приглашение иностранных преподавателей (46,2%), в-третьих, привлечение иностранных студентов и аспирантов (43,6%), в-четвертых, корпоративное финансирование (38,5%), в-пятых, финансирование вуза в виде грантов (33,3%) (см. Рисунок 23).

Мнение деканов о последствии проводимых мероприятий по реформированию высшего образования

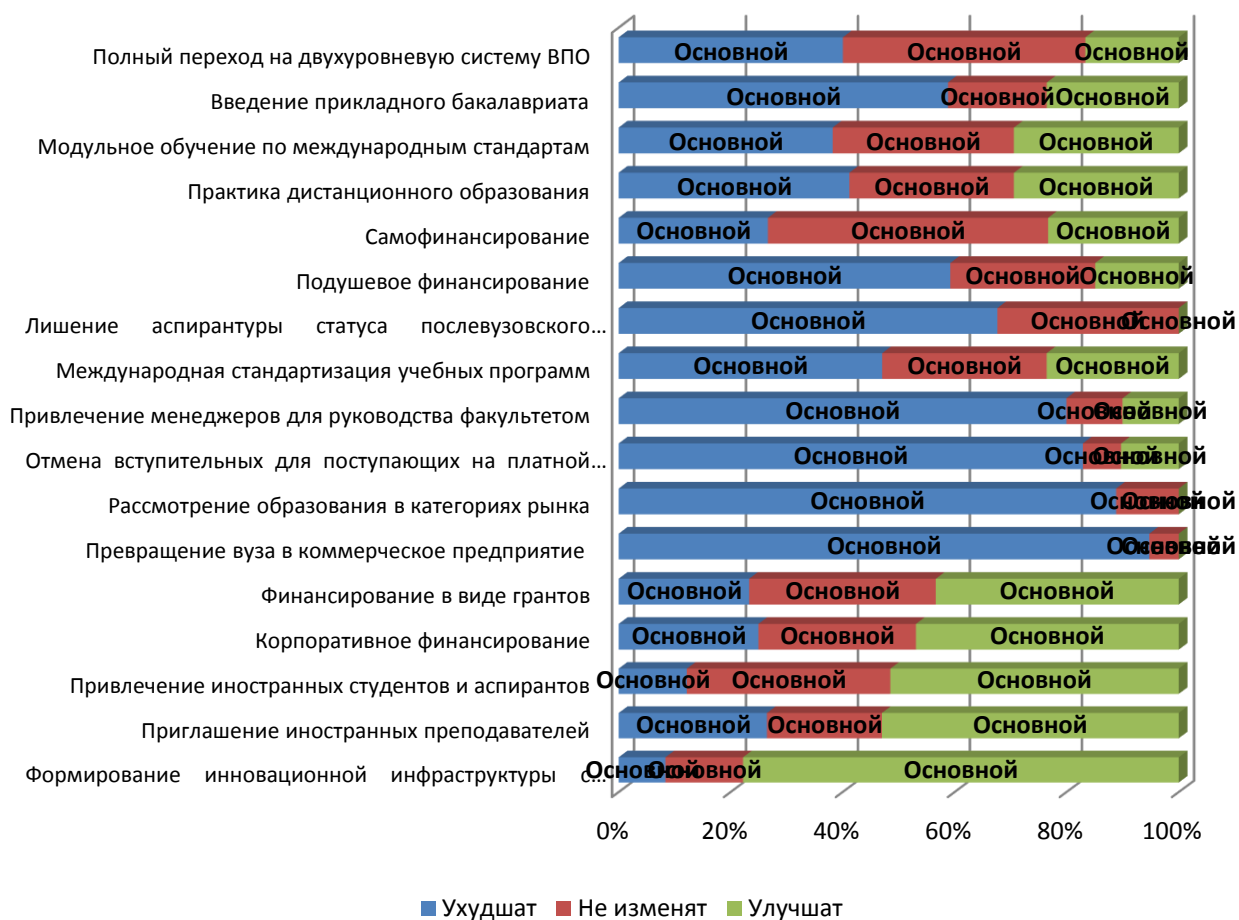


Рисунок 23 – Мнение экспертов (деканов) о последствии проводимых мероприятий в рамках реформирования системы высшего образования, %.

Остальные мероприятия преимущественно вызвали негативную реакцию. Практически все деканы высказались против: превращения вуза в коммерческое предприятие (92,3%), рассмотрения образования в категориях рынка (82,1%), отмены вступительных экзаменов для поступающих на платной основе (62,1%), привлечения в руководство факультетами менеджеров (61,5%), перевода части программ среднего образования в статус прикладного бакалавриата (51,3%), международной стандартизации и унификации учебных программ (41%) и подушевого финансирования (41%).

Мнение преподавателей и заведующих кафедрами по многим параметрам схоже с точкой зрения деканов, однако *есть и явные различия*. В частности, преподаватели считают, что подушевое финансирование скорее улучшит ситуацию в российском образовании (35,1%), в то время как согласны с ними лишь 10,3% деканов. Преподаватели в большей степени склонны полагать, что привлечение к руководству менеджеров положительно скажется на учебном процессе (14,7% против 7,7% деканов). Некоторые эксперты в отличие от деканов высказались и за перевод аспирантуры в статус высшего образования (8%). *Преподаватели гораздо в меньшей степени поддерживают идею создания инновационной инфраструктуры*, чем деканы (40,4% и 71,8%, соответственно). В большей степени преподаватели за международную стандартизацию учебных программ (29,9% против 20,5%) и рассмотрение образования в категориях рынка (9,6% против 0%) (см. Рисунок 24).

Мнение преподавателей и зав. каф. о последствиях проводимых мероприятий по реформированию высшего образования

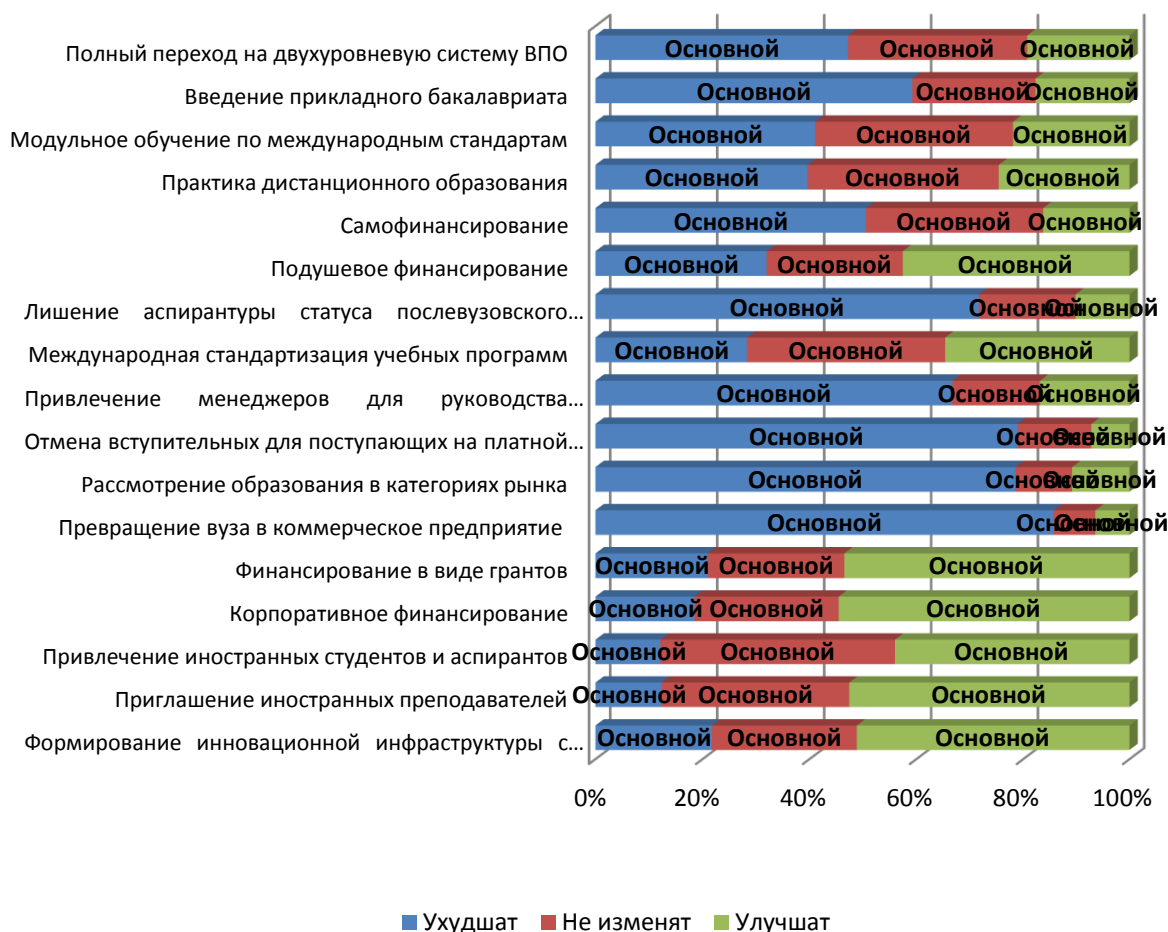


Рисунок 24 – Мнение экспертов (преподавателей и зав. кафедрами) о последствиях проводимых мероприятий в рамках реформирования системы высшего образования, %.

Исходя из представленных данных, мы видим, что в некоторых вопросах преподаватели и заведующие кафедрами более либеральны, нежели деканы, что может быть обусловлено возрастным показателем. Но все же общая тенденция восприятия реформационных практик *негативная*. Эксперты положительно оценили перспективу корпоративного финансирования, которое подразумевает спонсирование вуза производственными компаниями на условиях подготовки для них специалистов. Заметна тенденция к практике приглашения иностранных

преподавателей и студентов. Причем, подобную ситуацию мы наблюдали и при рассмотрении результатов опроса аспирантов и студентов.

Наблюдаются и некоторые противоречия. Эксперты не хотят рассматривать вуз в категориях рынка, не видят перспективы в привлечении менеджеров, однако ни деканы, ни преподаватели не против создания инновационной инфраструктуры с бизнесом, хотя, ее воплощение будет способствовать коммерциализации вуза. Но как показал опрос, здесь эксперты руководствуются практическими основаниями: они считают, что бизнес-инкубаторы, предприятия малого бизнеса, технопарки, венчурные предприятия *будут способствовать трудоустройству выпускников* (56,4%), решат проблему нехватки государственного финансирования (43,6%), сделают вуз независимым от рынка (41%) и будут способствовать развитию науки (41%). Преподаватели и заведующие кафедрами, поддерживающие создание инновационной инфраструктуры в меньшей степени, не смогли четко выразить свое мнение. Однако, и эта группа экспертов, в первую очередь, отметила, что с созданием таких предприятий у выпускников появится больше шансов найти работу (46,8%). Кроме того, студенты смогут развивать научно-исследовательские навыки (42,3%), вуз сможет усилить свою автономию (39,6%), и решатся проблемы нехватки государственного финансирования (39,2%).

Выявлено, что эксперты выражают готовность ответить на патерналистские ожидания студентов в вопросе трудоустройства, поскольку осознают ответственность за судьбу подопечных (66,7% деканов и 59,5% преподавателей и заведующих кафедрами, соответственно).

Преподаватели и заведующие кафедрами полагают, что с ввязи с реофрмированием высшего образования происходят следующие изменения: возрастает уровень отчетности (82,9%), повышается нагрузка (73,8%) и требования к преподавателю (66,3%), увеличивается плата за обучение (60%). Параллельно снижается уровень общей культуры и уровень знаний студентов (48,3% и 38,6%, соответственно), морально-нравственный уровень

(37,4%), командный дух (37,3%), а также формирование гражданской идентичности (33,7%) и качество преподавания (29,7%) (см. Таблица 13). При сопряжении с возрастным показателем принципиальных различий в распределении ответов не выявлено.

Таблица 13 – Мнение экспертов (преподавателей и зав. каф.) об изменении составляющих учебного процесса в связи с реформированием, %.

	Снижае тся	Остается без изменений	Повышае тся	Затруднились ответить
1. Нагрузка на преподавателя	3,5	20,5	73,8	2,3
2. Требования к преподавателю	7,1	24,0	66,3	2,7
3. Отчетность	1,5	13,0	82,9	2,6
4. Материальный уровень преподавателей	25,9	53,8	17,6	2,7
5. Качество преподавания	29,7	48,8	18,5	3,0
6. Плата за обучение	4,8	29,9	60,0	5,3
7. Уровень знаний студентов	38,6	43,2	15,0	3,2
8. Соответствие знаний студентов требованиям работодателей (профессиональная компетентность)	22,5	56,8	17,2	3,5
9. Востребованность выпускников на рынке труда	18,4	62,5	15,6	3,5
10. Возможности подготовки преподавателей и исследователей из числа своих студентов	25,0	54,2	17,8	3,0
11. Уровень общей культуры студентов	48,3	39,7	9,3	2,7
12. Морально-нравственный уровень студентов	37,4	52,8	6,6	3,1
13. Творческие навыки студентов	29,1	53,8	14,2	3,0
14. Командный дух, студенческое единение	37,3	50,3	9,1	3,3
15. Формирование гражданской идентичности	33,7	55,1	7,6	3,6

Данные, полученные при опросе деканов схожие, однако следует отметить, что они оказались более категоричными в своих оценках. Если

преподаватели и заведующие кафедрами считают, что многие составляющие никак не изменились, то деканы отмечают регресс (см. Таблица 14).

Таблица 14 – Мнение экспертов (деканов) об изменении составляющих учебного процесса в связи с реформированием, %.

	Снижается	Остается без изменений	Повышается	Затруднилось ответить
1. Нагрузка на преподавателя	5,1	20,5	74,4	0,0
2. Требования к преподавателю	5,1	25,6	69,2	0,0
3. Отчетность	2,6	10,3	84,6	2,6
4. Материальный уровень преподавателей	17,9	53,8	25,6	2,6
5. Качество преподавания	15,4	64,1	12,8	7,7
6. Плата за обучение	7,7	12,8	71,8	7,7
7. Уровень знаний студентов	38,5	43,6	12,8	5,1
8. Соответствие знаний студентов требованиям работодателей (профессиональная компетентность)	7,7	64,1	17,9	10,3
9. Востребованность выпускников на рынке труда	17,9	61,5	15,4	5,1
10. Возможности подготовки преподавателей и исследователей из числа своих студентов	30,8	46,2	17,9	5,1
11. Уровень общей культуры студентов	53,8	28,2	12,8	5,1
12. Морально-нравственный уровень студентов	43,6	38,5	12,8	5,1
13. Творческие навыки студентов	25,6	48,7	23,1	2,6
14. Командный дух, студенческое единение	46,2	33,3	17,9	2,6
15. Формирование гражданской идентичности	46,2	38,5	10,3	5,1

Итак, по результатам, представленным выше, мы видим, что профессорско-преподавательский состав беспокоят некоторые неблагоприятные тенденции, влияющие на качество образования. Возрастает нагрузка на преподавателя при неизменности оплаты труда, снижается уровень знаний и общей культуры студентов и т. д. Следовательно,

декларируемые цели реформирования высшей школы противоречат получаемым результатам¹²⁴.

4. Организация учебного процесса

Анализируя реакцию экспертов на предлагаемые новые формы организации учебного процесса, можно говорить о консерватизме профессорско-преподавательского состава: 88,4% являются сторонниками классического учебного процесса (лекции, семинары, экзамены). Положительно воспринята профильная стажировка за рубежом (64,9%), производственная практика (57,1%), а также некоммерческая научно-исследовательская работа.

Деканы считают, что *в большей степени учебный процесс должен быть «классическим»* (лекции, семинары, экзамены) (76,9%), подразумевать производственную практику (61,5%), профильную стажировку за рубежом (56,4%), некоммерческую научно-исследовательскую работу (53,8%), проектную деятельность и интерактивные занятия (48,7%, соответственно). Менее всего учебный процесс, по мнению деканов, нуждается в дистанционном обучении (41%), привлечении работодателей к составлению учебных программ (41%), формировании портфолио студента (28,2%) и в сетевом обучении (28,2%).

Преподаватели и заведующие кафедрами практически солидарны – за «классический» процесс высказалось 88,8%, за профильную стажировку за рубежом – 65,2%, за производственную практику – 57%, за некоммерческую научно-исследовательскую работу – 46,5%. В меньшей степени учебный процесс нуждается в привлечении работодателей к составлению учебных

¹²⁴ См.: Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации [сайт]: [фед.закон: принят Гос. Думой 21 декабря 2012 г.: одобр. Советом Федерации 26 декабря 2012 г.]. Режим доступа: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody>, свободный. (Дата обращения: 15.11.2013); Развитие образования на 2013-2020 годы [Электронный ресурс] // Министерство науки и образования Российской Федерации [сайт]: [гос. программа: утв. Правительством Российской Федерации 15 мая 2013 г. № 792-р.] Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/3409/файл/2228/13.05.15-Госпрограмма-Развитие_образования_2013-2020.pdf, свободный. (Дата обращения: 20.11.2013).

программ (48,8%), в дистанционном и сетевом обучении (48,1% и 36,6%, соответственно), в формировании портфолио студента (32,8%).

Наиболее существенно две группы экспертов разошлись в оценке надобности интерактивных занятий (спарринг-занятий, игр, визуальных приемов). Среди преподавателей и заведующих кафедрами 29,3% считают, что такие занятия очень нужны, в то время как среди деканов в этом убеждена почти половина (48,7%). Собственно, в данном случае *преподаватели в вопросе организации учебного процесса оказались более консервативны.*

5. Оценка условий труда

Качество образования характеризуется условиями труда, предоставляемыми вузом. Деканы условия труда в среднем оценили как достаточно удовлетворительные. Ниже всего оценили оплату труда (30,8% - «плохо») и социальные гарантии (23,1% - «плохо»). Вполне удовлетворительны для деканов взаимоотношения с администрацией (56,4%), перспективы профессиональной карьеры (56,4%), условия для научной работы (53,8%), информационное обеспечение научной работы (51,2%). «Хорошо» эксперты оценили психологический климат (53,8%), распорядок работы (51,3%), информационное обеспечение преподавательской работы (48,7%) (см. Рисунок 25).

Оценка деканами условий труда

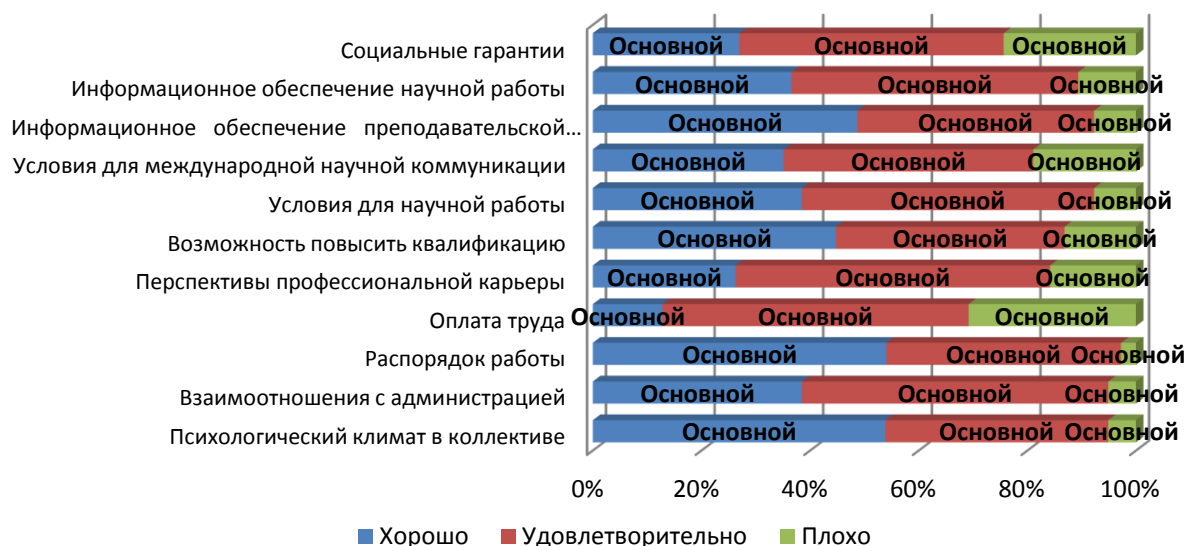


Рисунок 25 – Мнение экспертов (деканов) об условиях труда в университете, %.

Преподаватели и заведующие кафедрами так же, как и деканы больше всего недовольны оплатой труда и социальными гарантиями (42,7% и 37,1%, соответственно). Однако недовольство у данной группы экспертов выражено в большей степени, поскольку ниже уровень дохода. Если деканов не затруднит приобрести автомобиль или товары длительного пользования (41%, соответственно), то почти каждому пятому преподавателю или заведующему кафедрой средств хватает только на оплату жилья и продуктов питания (18,6%).

Оценку «хорошо» преподаватели поставили лишь психологическому климату в коллективе (59,2%), взаимоотношениям с администрацией (50,2%), распорядку работы (49,3%). Остальные параметры оценены как удовлетворительные (см. Рисунок 26).

Оценка преподавателями и зав.кафедрами условий труда

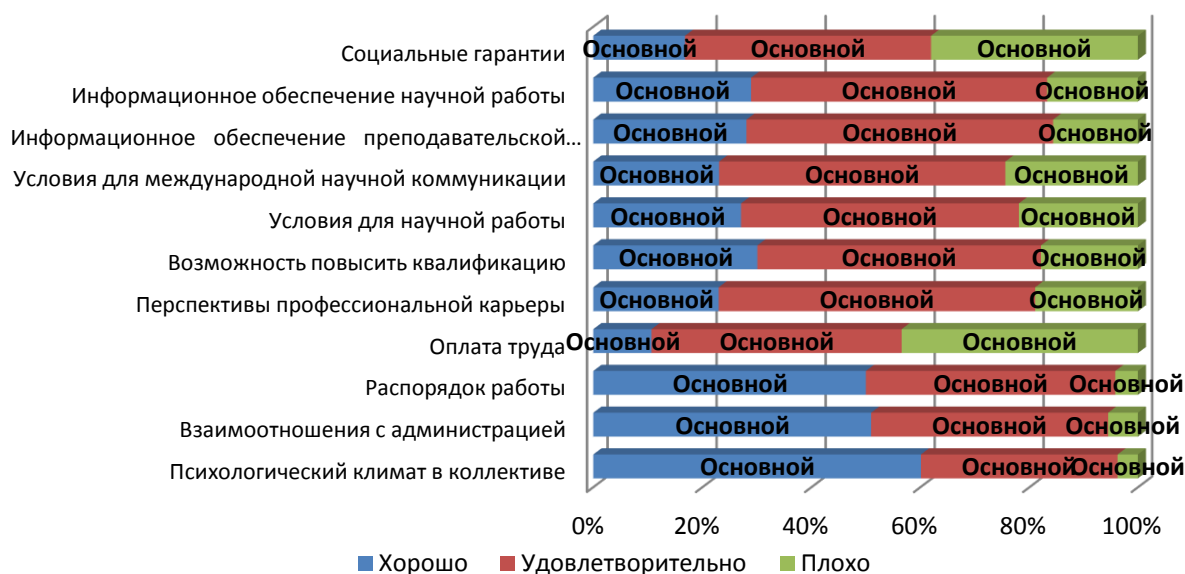


Рисунок 26 – Мнение экспертов (преподавателей и зав. кафедрами) об условиях труда в университете, %.

Согласно представленным данным, мы приходим к выводу, что уровень удовлетворенности экспертов условиями труда *средний*. Психологический климат как наиболее благоприятно оцениваемый параметр

способствует повышению продуктивности деятельности, однако только его наличия недостаточно для повышения качества образования. Социальные гарантии и оплата труда – это наиболее проблемные вопросы, на которые в первую очередь необходимо обратить внимание в процессе реформирования.

б. *Мнение о рейтингах вузов*

Эксперты, как и аспиранты, считают качество образования, а также наличие научных школ определяющими критериями системы образования (94,1% и 76,8%, соответственно). Этот параметр необходимо учитывать при составлении международных рейтингов вузов, которые, впрочем, не снискали полного доверия у респондентов.

Деканы выразили скептическое отношение к возможности международных рейтингов адекватно иллюстрировать эффективность работы вузов: 43,6% экспертов считают, что они этого сделать не в состоянии вообще, 35,9% полагают, что рейтинги отражают ситуацию лишь частично, 17,9% затруднились с ответом и лишь 2,6% уверены, что отражают полностью. В качестве основания рейтингов деканы выделили *качество образования* (97,4%), затем, такие параметры, как наличие научных школ (84,6%), доля преподавателей с научной степенью (59%), а также трудоустройство выпускников (53,8%).

Преподаватели и заведующие кафедрами оказываются немногим более лояльной группой экспертов: 4,6% полагают, что рейтинги полностью отражают эффективность работы вузов, 44,9% считают, что частично, 39% уверены, что вообще не отражают, 11,4% затруднились с ответом. Преподаватели и заведующие кафедрами отметили следующие показатели как основания для международных рейтингов: *качество образования* (94%), наличие научных школ (76,6%), доля преподавателей с научной степенью (52,8%), трудоустройство выпускников (46,6%). Данная группа экспертов, в большей степени, чем деканы отметила критерий количества средств, выделяемых вузом на научные исследования (40,7% против 28,2% у деканов). В то время как деканы склонны считать, что такие индикаторы, как

общее количество публикаций за определенный период (43,6%), инфраструктура кампуса (25,6%), история вуза и его образ в общественном мнении (43,6%) являются более важными для оценки. Хотя роль декана, в отличие от преподавателя, предполагает выполнение административных и организационных функций, обе группы экспертов отмечают значимость характеристик вуза, имеющих практическое основание.

Качество образования и наличие научных школ практически единогласно признаны экспертами главными критериями, которые должны составлять основу для формирования международных рейтингов вузов. Важно, что респонденты отметили и показатель *трудоустройства выпускников*, что подтверждает результаты, полученные ранее по данному вопросу: вуз должен принимать участие в судьбе своих воспитанников. Недоверие профессорско-преподавательского состава международным рейтингам указывает на их условный и амбивалентный характер, в то время как в официальных документах декларируется необходимость достижения в них высоких позиций¹²⁵.

7. *Портрет студента глазами профессорско-преподавательского состава*

Исследуя мнение экспертов о роли вуза в воспитании и социализации личности, были выявлены следующие тенденции. Студент, по мнению деканов, по окончании университета должен обладать широкими познаниями в ряде смежных областей (53,8%), а также уметь найти информацию в нужный момент, даже не обладая достаточными знаниями (30,8%). При этом, оценивая ценностные установки, данная группа экспертов считает, что в большей степени студенты ориентированы на успешность (84,6%), материальное благополучие (82,1%), карьеру и успех (82,1%), состояние и имущество (76,9%), собственное «я» (61,5%) и свободу в поступках и

¹²⁵ См.: Развитие образования на 2013-2020 годы [Электронный ресурс] // Министерство науки и образования Российской Федерации [сайт]: [гос. программа: утв. Правительством Российской Федерации 15 мая 2013 г. № 792-р.] Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/3409/файл/2228/13.05.15-Госпрограмма-Развитие_образования_2013-2020.pdf, свободный. (Дата обращения: 20.11.2013).

действиях (59%). В наименьшей степени, по мнению, деканов, студенты ориентированы на религиозность (41%), духовную красоту (38,5%), равенство перед законом (35,9%), обычаи и устои (35,9%), отчизну и семью (30,8%, соответственно). В будущей работе студентов необходимо ориентировать на самореализацию (76,9%), профессионализм (71,8%), заботу об общественном благе (56,4%), а уже в последнюю очередь на обеспечение материального благополучия (23,1%) и личное продвижение (15,4%). В качестве негативных и часто проявляющихся черт у студентов деканы выделяют сквернословие (35,9%) и обман преподавателя (23,1%). В то время как почти никогда не замечали конфликтов на религиозной почве (56,4%), употребления наркотиков (43,6%), воровства (43,6%) или вымогательства (41%).

Оценка деканами отношений между студентами разнится в зависимости от факультета, что обусловлено спецификой психологического климата. Хотя при анализе данных по всем факультетам, отношения признаются доброжелательными (59%), но деловыми (51,3%) и порой конкурентными (38,5%). Некоторые деканы отмечают формализм в студенческих отношениях (28,2%).

Преподаватели и заведующие кафедрами также считают, что студенты должны обладать широкими знаниями в ряде смежных областей (49,5%) и уметь найти информацию в нужный момент (31,1%). Эксперты данной группы в большей степени, чем деканы, поддерживают мысль о том, что студенты должны обладать только узкоспециализированными знаниями (12,9% против 7,7%, соответственно).

Оценка преподавателями ценностных установок студентов менее категоричная, чем оценка деканов. В большей степени студенты нацелены на материальное благополучие (76,5%), успешность (73%), карьеру (71,3%), имущество и состояние (57,5%), удовольствия и развлечения (56,8%), собственное «я» (54,8%). В наименьшей степени студенты фокусируются на

религиозности (62,1%), обычаях и устоях (46,7%), духовной красоте (44,6%), народовластии (42,4%) и экологии (38,5%).

В будущей работе, по мнению преподавателей и заведующих кафедрами, студентов необходимо ориентировать на самореализацию (79,9%), самообразование (74,5%), заботу об общественном благе (48,2%), конкурентоспособность (43,3%). Личное продвижение и материальное обеспечение, как, по мнению деканов, так и преподавателей должны быть на последних местах (15,5% и 17,8%, соответственно). В оценке негативных черт, характеризующих студентов, эксперты также согласились с деканами – сквернословие и обман преподавателя – самые распространенные явления (44,3% и 24,1%, соответственно). Почти никогда не встретить среди студентов конфликтов на религиозной почве (52,7%), вымогательства (51,7%), хулиганства и драк (47,7%), а также конфликтов на этнической почве (47,2%).

Отношения между студентами преподаватели оценили как доброжелательные (68,7%) и деловые (42,9%). Некоторые эксперты оценили отношения как формальные (32,4%), конкурентные (26,4%) и даже неуважительные (3,5%).

Жизненная стратегия студента глазами профессорско-преподавательского состава – это индивидуализм. Основная ориентация - на потребление, материальные блага и потребности, а также на успешность и карьеру. Несмотря на то, что преподаватели и заведующие кафедрами создали более позитивный образ, тенденция оценки сохранилась. Сами же студенты уверены, что для них важны практически все из предложенных ценностей (любовь, красота, здоровье, деньги, честность и т.д.). В виду максимализма молодые люди сталкиваются с трудностями при выборе жизненных ориентиров и формировании ценностных установок. Задача университета – помочь в этом выборе и указать правильный вектор развития личности. В будущей работе студентов необходимо направлять в сторону

самореализации и заботы об общественном благе, делая меньший акцент на материальном благополучии и личном продвижении.

Вывод по результатам опроса экспертов

Эксперты, принявшие участие в исследовании, (деканы факультетов, заведующие кафедрами и преподаватели) выразили единодушие в выражении мнений. Хотя возрастное распределение неравномерное, преобладают старшие группы, а по многим вопросам более радикальными и категоричными оказались деканы факультетов.

Эксперты выразили *негативное отношение к реформированию системы высшего образования*. Динамика процесса наглядно иллюстрирует, что за последние 3-5 лет снизился уровень знаний обучающихся. Эксперты отмечают повышение общей нагрузки и возрастания доли «нецелевой» деятельности - отчетности, работы с документами, а также общей бюрократизации системы образования. При этом не происходит пропорционального увеличения оплаты труда или иной стимуляции. Кроме того, возрастают требования к научной квалификации, показателям исследовательской деятельности. Однако для повышения профессионального уровня и формирования требуемых компетенций не происходит должного государственного финансирования. Хотя многие практики реформирования направлены на коммерциализацию вузов, но не за счет государства, а инновационных инфраструктур с бизнесом. Мероприятие по внедрению подобных инфраструктур одно из немногих было достаточно позитивно воспринято деканами (преподавателями в меньшей степени), поскольку это нововведение может способствовать трудоустройству выпускников. Как показал опрос, эксперты полагают, что университет ответственен за судьбу молодого специалиста и должен оказывать ему поддержку.

В связи с реформированием эксперты отмечают негативные изменения в организации учебного процесса, являются сторонниками «классического»

типа (лекции, семинары, экзамены) и считают, что больше внимания необходимо уделять производственной практике.

Условия труда в целом признаны экспертами как удовлетворительные: несмотря на благоприятный психологический климат в коллективе, невысокая оплата труда и качество социального обеспечения влияют на общее восприятие.

В будущей работе, по мнению профессорско-преподавательского состава, обучающихся необходимо ориентировать на самореализацию, самообразование и заботу об общественном благе. Личное продвижение и материальное обеспечение, как, по мнению деканов, так и преподавателей должны быть на последних местах, хотя они убеждены в фактическом наличии противоположных устремлений у студентов.

Эксперты уверены, что обучение в университете должно быть ориентировано в первую очередь на получение студентом широких познаний в ряде смежных областей и в меньшей степени на умение найти информацию в нужный момент, даже не обладая достаточными знаниями.

Качество высшего образования и его стремительное снижение остается важнейшим неразрешенной проблемой. Результаты опроса экспертов показывают, что реформационные мероприятия усугубляют ситуацию.

Общий вывод по результатам социологического исследования

Система образования глазами студентов, аспирантов и экспертов представляет собой три различные проекции восприятия этого социального института. Учитывая демографические характеристики необходимо помнить и о совершенно разных мировоззренческих картинах. Студенчество как самая молодая, восприимчивая и «пластичная» масса, неукоренившаяся во взглядах на принципиально значимые явления и процессы в обществе, проявила себя по результатам опроса наиболее индифферентно. Но не в том смысле, что для этой группы все видится неважным, а, скорее, наоборот, приоритетным кажется почти все, поэтому конкретизация представляется проблематичной,

а «правильным» решением кажется более широкий охват. Отношение к высшему образованию у студентов *утилитарное*. Обучение в университете рассматривается как необходимый жизненный этап для достижения будущих целей, которые, однако, достаточно абстрактны. Недостаточный уровень социальной рефлексии, объективные социальные характеристики этой группы, пока не позволяют оценить такой процесс, как реформирование, критически.

Аспиранты в отличие от студентов способны сформулировать и выразить свою позицию при оценке ситуации в образовании. Они уже менее включены в как таковой учебный процесс, становятся ближе к научному сообществу и в то же время, заняты трудовой деятельностью. Аспиранты в своей оценке системы образования отличаются от студентов, главным образом, наличием мотивации к обучению и более низким уровнем утилитаристского восприятия. При поступлении ими движет желание заниматься научно-исследовательской деятельностью, и в гораздо меньшей мере – желание преподавать. В процессе обучения интерес значительно снижается. Аспиранты солидарны со студентами в том, что основная причина невысокого интереса к научной и преподавательской деятельности – низкая оплата труда и бюрократизированность. В среднем каждый пятый аспирант не знает, кем будет работать. Лишь пятая часть аспирантов намерена оставаться в науке: после завершения аспирантуры планируют стать научными сотрудниками, преподавателями или специалистами по профилю диссертации, но не научными сотрудниками и не преподавателями, то есть не связывать свою жизнь с научно-педагогической деятельностью.

Невысокая научная активность аспирантов указывает на неблагоприятные тенденции в сфере науки: они оказались достаточно слабо осведомлены о различных фондах, предоставляющих гранты на научные исследования. Таким образом, кадровый кризис в высшей школе и науке становится реальной перспективой.

Эксперты, в группу которых вошли деканы, заведующие кафедрами и преподаватели, представили самый критический взгляд на ситуацию в сфере высшего образования. Несмотря на то, что эта группа - самая разнородная с точки зрения демографических показателей, она оказалась наиболее единомыслящей. Оценка ситуации в высшем образовании, в том числе посредством описания облика студента, происходит через призму качества, которое, по мнению экспертов, стремительно снижается. Понятие «качества» включает в себя и условия обучения, и организацию учебного процесса, и социально-психологический климат в коллективе, а также общий социокультурный контекст взаимодействия. Проблема трансляции культурного опыта, духовных ценностей, морально-нравственных и гражданских установок проявила себя по результатам исследования. Университет, выполняя воспитательную функцию, несет ответственность за формирование мировоззренческой картины молодого поколения. Тем более, как мы убедились, студенты крайне восприимчивы и открыты для нового опыта, знаний, умений, которые формируются посредством различных источников (СМИ, Интернет, общественное мнение и т.д.). Этот опыт зачастую оказывается негативным и ложным. Происходит это в виду того, что роль университета как агента социализации, наряду и с другими социальными институтами, снижается, а реформирование усугубляет этот процесс. Поэтому эксперты обращают внимание на снижение общего культурного уровня абитуриентов и студентов, а также консюмеризм, цинизм и индивидуализм как главные жизненные стратегии молодых людей.

Отвечая на поставленные вопросы, респонденты исходили из доступного им опыта и тех ожиданий, которыми они располагают в отношении высшего образования. Все группы опрошенных сошлись во мнении, что университет обязан заботиться о трудоустройстве выпускников. Опрос показал, что эта проблема реально существует и беспокоит, в первую очередь, студентов и аспирантов. Для многих молодых людей вуз играет роль социального лифта, хотя и в сочетании с другими факторами (как-то связи).

Окончание университета связывается с надеждами и конкретными устремлениями. Данный факт подтверждает выводы, сделанные нами в параграфе 1 Главы 2. Все респонденты солидарны в том, что по окончании университета выпускник должен обладать широкими познаниями и уметь ориентироваться в информационном пространстве вне зависимости от того, какую сферу деятельности он выберет.

В результате исследования не было выявлено стремления к интеграции с международной образовательной системой. Интерес к иностранным студентам и преподавателям ограничивается на уровне периодических практик, но не является перманентным. В основу международных образовательных рейтингов, частично отображающих действительное положение вещей, необходимо полагать, по мнению респондентов, качество образования. Хотя «до появления глобальных рейтингов университетов, <...>, основным и бесспорным показателем лидерства в международном образовании считалось число иностранных студентов в учебных заведениях различных стран мира»¹²⁶. Не выявлено и стремления к международной стандартизации и унификации учебных программ. Более того, респонденты считают, что у России свой, уникальный путь развития.

Результаты социологического исследования позволяют сделать вывод о развитии процессов бюрократизации и коммерциализации системы образования. Процесс бюрократизации выражается в увеличении работы профессорско-преподавательского состава с документами, организационной работы. В связи с тем, что подобная деятельность отвлекает от преподавания, снижается его качественный уровень.

Одна из существенных проблем реформирования системы высшего образования - концентрация на утилитарной, бюрократически-формальной

¹²⁶ Арефьев, А. Л. Россия на международном рынке образования. М.: Центр социологических исследований / А. Л. Арефьев // Измерение рейтингов университетов: международный и российский опыт / под ред. Ф. Э. Шереги и А. Л. Арефьева / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Центр социологических исследований, 2014. – С. 366 - 442.

деятельности и игнорирование содержательной и предметно-сущностной составляющей учебного процесса.

Изменения принципа финансирования высших учебных заведений, вынуждают университеты повышать плату за обучение, оказывать платные образовательные услуги, искать коммерческого сотрудничества с ненаучными организациями и т.д. В конце концов, изменяется сама концепция построения образовательного процесса: вуз - «поставщик услуг» - обучающийся - «потребитель».

В результате анализа данных комплексного социологического исследования, выявлено, что наряду с положительным эффектом некоторых нововведений в системе высшего образования присутствуют некоторые проблемы.

Наиболее значимые негативные черты:

- коммерциализация высшего образования, обусловленная необходимостью учебного заведения осуществлять частичное или полное самофинансирование;
- бюрократизация, негативно сказывающаяся на основной деятельности профессорско-преподавательского состава;
- невысокая оплата труда преподавателей;
- высокая плата за обучение;
- снижение качества образования;
- не решенная проблема трудоустройства выпускников;
- лишение аспирантуры статуса послевузовской подготовки;
- тенденции к снижению культурного уровня обучающихся.

Наиболее значимые положительные черты:

- обширные возможности для обмена опытом с зарубежными странами во всех направлениях образовательного процесса (обмен студентами, стажировки, приглашение иностранных преподавателей);

- возможности для дополнительного обучения наряду с получением основного образования (курсы, факультативы) и стремление студентов и аспирантов ими воспользоваться;

- инновационные инфраструктуры, совместные с бизнесом, способствующие трудоустройству студентов и выпускников;

- высокий авторитет университета в глазах обучающихся.

Очевиден потенциал к формированию той модели образовательной системы, которая с большей пользой функционировала бы на благо общества. Необходима стратегия взаимного, продуманного и фрагментарного сотрудничества с мировым образовательным пространством. Такое допущение может подразумевать заимствование технических и организационных, но не содержательных аспектов.

3.3. Оценка микроуровневых и макроуровневых последствий реформирования системы российского высшего образования

Ряд мероприятий и практик по реформированию системы высшего образования получил негативную оценку со стороны респондентов. Некоторые из них уже оказали существенное влияние на содержательный и структурный аспекты организации учебного процесса. Последствия реформирования высшего образования можно разделить на макро- и микроуровень. Макроуровневые последствия, описывают преобразования на уровне социальных институтов. Микроуровень указывает на изменения на индивидуальном, личностном уровне.

В качестве последствий реформирования системы высшего образования выделяем:

- 1) *Возрастание роли индивидуализма как жизненной стратегии молодого поколения.*

Исследование показало, что индивидуализм и ориентация преимущественно на личные интересы характеризует молодое поколение.

Вероятность укрепления подобной позиции обусловлена, во-первых, общим контекстом российской социальной действительности; во-вторых, неспособностью образования предложить и сформировать иную мировоззренческую позицию.

2) *Увеличение числа молодых специалистов, не работающих по специальности, полученной в вузе.*

По результатам социологического исследования лишь каждый пятый студент уверен, что найти работу по специальности можно, но это представляет определенную сложность. Каждый пятый аспирант не знает, кем будет работать.

3) *Углубление социокультурной дифференциации между участниками образовательного процесса.*

Дифференциация возможностей для личностной и профессиональной самореализации, предоставляемых системой образования, вариативна, что, теоретически несет положительный смысл и должно нивелировать неравенство. Благодаря процессу реформирования системы высшего образования, количество таких возможностей увеличивается. При анализе данных социологического исследования выявлено, что российская система образования фактически сталкивается с проблемами при реализации реформ:

- расширение возможностей провоцирует углубление неравенства внутри образовательной системы в виду объективных социальных характеристик обучающихся;

- повышение уровня коммерциализации усиливает социальную дифференциацию;

- формируются противоречия между попыткой сохранить в образовательной парадигме национальный компонент и культурные особенности, которые не могут быть универсализированы, и стремлением интегрироваться в мировое образовательное пространство.

4) *Утилитаристское восприятие высшего образования - «образование как социальный атрибут».*

Хотя и опрошенные студенты, и аспиранты выражают интерес к предоставляемым им возможностям для собственной личностной и профессиональной самореализации, он обусловлен практическими, утилитарными целями, но не мотивацией обрести знания или умения. То есть, в первую очередь, для студентов, образование – это средство, способное, не без помощи родственников или университета, обеспечить их материальными ресурсами.

5) *Альтернативные варианты результатов взаимодействия с Западной системой образования: плодотворный синтез и обмен опытом или непродуманное заимствование.*

Опираясь на проведенное исследование, делаем вывод, что ситуация, сложившаяся в системе российского высшего образования может быть откорректирована. Причем, как в лучшую, так и в худшую сторону. Главная задача на сегодняшний день – нахождение баланса между стандартизацией и унификацией с западными образовательными системами и признанием национальных и культурных особенностей как необходимого фактора общественного развития.

б) *Тенденция снижения интереса и уровня привлекательности научной деятельности для молодых людей, и, как возможный результат - отток потенциальных преподавателей и ученых.*

Исследование выявило неблагоприятную ситуацию для отечественной науки и высшей школы. Аспиранты солидарны со студентами в том, что основная причина невысокого интереса к научной и преподавательской деятельности – низкая оплата труда и бюрократизированность. Поступающие аспиранты недостаточно мотивированы, а сталкиваясь с реальной ситуацией в науке, утрачивают и её. К концу обучения лишь пятая часть аспирантов намерена продолжать научную деятельность. В среднем каждый пятый аспирант не знает, кем будет работать. В силу неразвитого образовательного кредитования и высокой платы за обучение отсеивается немало потенциальных аспирантов.

7) Как следствие предыдущего фактора – вероятен *кадровый кризис научной сферы*.

Отсутствие притока кадров в науку повлечёт прекращение ротации. Увеличение оплаты труда, улучшение условий труда, популяризация научной деятельности, восстановление высокого социального статуса учёного и преподавателя – меры на пути к корректировке ситуации.

8) *Увеличение возможностей для профессиональной самореализации выпускников вузов благодаря интенсификации контактов с бизнес-структурами*.

Создание инновационных инфраструктур на базе университетов может стать примером взаимовыгодного сотрудничества. С одной стороны может быть решена проблема трудоустройства выпускников. С другой стороны, проблема нехватки молодых специалистов и финансирования вуза.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В диссертационном исследовании перед нами стояла задача проанализировать систему образования как один из важнейших социальных институтов в контексте современной российской действительности. В работе представлено теоретическое описание феномена высшего образования, а также анализ эмпирических данных, благодаря которому была создана картина исследуемой ситуации.

В теоретической части диссертационного исследования проведено описание ситуации в системе российского высшего образования на основе анализа нормативно-правовой документации, научной литературы, периодических источников, а также анализа данных социологических исследований. Показано, что, несмотря на некоторые положительные нововведения в рамках реформирования, система российского высшего образования нуждается в корректировке.

При анализе глобальных и локальных аспектов в динамике образовательного процесса, было отражено как изменялся во времени социальный заказ системе образования в России (со второй половины XIX в. - по настоящее время). С помощью сравнительного анализа, сделан вывод об основных факторах и условиях формирования социального заказа в исторической ретроспективе и в современном обществе.

Было выявлено, что высшее образование является каналом вертикальной мобильности в условиях современной российской действительности в сочетании с такими аспектами как аскриптивный статус, материальное благосостояние, связи. Происходит это потому, что снижается качество образования, в то время как бюрократизация и коммерциализация становятся определяющими атрибутами образовательного процесса

На основе сравнения, созданной в России во второй половине XIX века уникальной модели национального университета и классической (немецкой) моделью университета, сформулированы критерии национальной модели образования. Доказано, почему российская система образования сегодня не

может быть названа национальной. Показано рассогласование между декларируемыми реформаторами целями и видимыми последствиями трансформации системы образования.

Проанализированы потребности российского общества в качественных характеристиках, которыми должны обладать выпускники высших учебных заведений.

В эмпирической части автор конкретизирует систему индикаторов измерения данных, использованных для анализа материалов комплексного социологического исследования «Современная система высшего образования глазами студентов, аспирантов и профессорско-преподавательского состава МГУ имени М. В. Ломоносова». Результаты, полученные эмпирическим путем, подтвердили наши теоретические построения.

В диссертации показана абсолютная необходимость реформирования образовательного института в контексте происходящих в России социальных, экономических и политических изменений. Доказано, что в целях разрешения существующих проблем в социокультурной и экономической областях необходимо сформировать такую систему высшего образования, которая отвечала бы реальным внутренним потребностям российского общества.

В результате реформирования российская система образования не отвечает внутригосударственным потребностям, не обладает критериальными характеристиками национальной модели и не удовлетворяет потребности российского общества в качественных характеристиках, которыми должны обладать выпускники высших учебных заведений.

Доказано наличие рассогласования между официально декларируемыми целями реформирования системы образования и его фактическими результатами и последствиями.

Полученные в исследовании результаты способны дать информацию для корректировки проводимых реформ системы образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И ИСТОЧНИКОВ

Нормативно-правовые акты

1. Зона европейского высшего образования. Совместное заявление европейских министров образования. Болонская декларация [Электронный ресурс] // Министерство науки и образования Российской Федерации [сайт]. Режим доступа: <http://www.russia.edu.ru/information/legal/law/inter/bologna>, свободный. (Дата обращения: 03.11.2013).
2. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации [сайт]: [фед.закон: принят Гос. Думой 21 декабря 2012 г.: одобр. Советом Федерации 26 декабря 2012 г.]. Режим доступа: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745&intelsearch=%EE%E1+%EE%E1%F0%E0%E7%EE%E2%E0%ED%E8%E8+%E2+%F0%EE%F1%F1%E8%E9%F1%EA%EE%E9+%F4%E5%E4%E5%F0%E0%F6%E8%E8+273>, свободный. (Дата обращения: 15.11.2013).
3. Развитие образования на 2013-2020 годы [Электронный ресурс] // Министерство науки и образования Российской Федерации [сайт]: [гос. программа: утв. Правительством Российской Федерации 15 мая 2013 г. № 792-р.] Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/3409/файл/2228/13.05.15-Госпрограмма-Развитие_образования_2013-2020.pdf, свободный. (Дата обращения: 20.11.2013).
4. Распоряжение от 15 января 2014 года № 17-р Правительства Российской Федерации [Электронный ресурс] // Министерство науки и образования Российской Федерации [сайт]. Режим доступа: http://obrnadzor.gov.ru/common/upload/doc_list/2014_01_20_Rasporyazhenie_o_dop_ispytaniyakh_v_vuzakh_2014.pdf, свободный. (Дата обращения: 03.10.2014).

5. Послание Президента России Владимира Путина Федеральному Собранию Российской Федерации от 26.05.2004 г. [Электронный ресурс]. Президент России [сайт]. Режим доступа: <http://archive.kremlin.ru/text/appears/2004/05/71501.shtml>, свободный. (Дата обращения: 05.07.2013).
6. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Электронный ресурс] // Российская газета [сайт]: [утв. Постановлением Правительства Российской Федерации 4 октября 2000 г. № 751]. Режим доступа: <http://www.rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>, свободный. (Дата обращения: 18.05.2014). (Утр.силу).

Научные издания

1. *Аберкромби Н.* Социологический словарь [Текст] / Н. Аберкромби, С. Хилл, Б. С. Тернер / пер. с англ. И. Г. Ясавеев; под ред. С. А. Ерофеева. – М.: Экономика, 2004. - 620 с. - ISBN: 5-282-02334.
2. *Бернстайн, Б.* Классы, коды и контроль. Структура педагогического дискурса / Пер. с англ. И. Б. Борисовой. М.: Просвещение, 2008. - 272 с.
3. *Бодрийяр, Ж.* Общество потребления / Пер. с франц. Е. Самарская. – М.: Республика, 2006. – 272 с.
4. Болонский процесс: глоссарий (на основе опыта мониторингового исследования) [Текст] / В. И. Байденко, О. Л. Ворожейкина, Е. Н. Карачарова, Н. А. Селезнева, Л. Н. Тарасюк / Под ред. В. И. Байденко, Н. А. Селезневой. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. - 2009.
5. *Буланова, М.Б.* Социологическое образование в России (1960-е годы – настоящее время) // Вехи российской социологии. 1950-2000-е годы /отв. ред. Ж. Т. Тощенко, Н. В. Романовский. – СПб.: Алетейя, 2010. – 664 с.
6. *Бурдьё, П.* Воспроизводство: элементы теории системы образования [Текст] / П. Бурдьё, Ж. – К. Пассрон. / Пер. с франц. Н.А. Шматко. М.:

- Просвещение, 2007. — 267 с. — (Образование: мировой бестселлер). — ISBN 5-09-014104-5.
7. *Вебер, М.* Избранные произведения / Пер. с нем. /Сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова; Предисл. П. П. Гайденко. — М.: Прогресс, 1990. — 808 с.
 8. *Гретченко, А. И.* Болонский процесс: интеграция России в европейское и мировое образовательное пространство [Текст] / А. И. Гретченко. — М.: КНОРУС, 2009. — 432 с.
 9. *Горшков, М. К.* Молодежь России: социологический портрет [Текст] / М. К. Горшков, Ф. Э. Шереги. М.: ЦСП, 2010. — 592 с.
 10. *Горшков, М. К.* Российское общество в условиях трансформации: мифы и реальность (социологический анализ). 1992-2002 гг. М.: РОССПЭН, 2003.
 11. *Джамалудинов, Г. М.* Социология высшей школы: Монография. М.: Экономика и финансы, 2003.
 12. *Добреньков, В. И.* Общество и образование [Текст] / В. И. Добреньков, В. Я. Нечаев. — М.: ИНФРА-М, 2003.
 13. *Дюркгейм, Э.* Социология образования / Под ред. В. С. Собкина, В. Я. Нечаева. — М.: ИНТОР, 1996. — 80 с.
 14. *Дьюи, Дж.* Демократия и образование [Текст] / Джон Дьюи. — М.: Педагогика-пресс, 2000. — 384 с.
 15. *Дьюи, Д.* Школа и общество / Пер. с англ. Г. А. Лучинского. Изд. 2-ое. - М., 1924.
 16. *Зарецкая, С. Л.* Международная составляющая современного высшего образования // Глобализация и образование / С. Л. Зарецкая. — М.: ИНИОН РАН, 2001.
 17. Измерение рейтингов университетов: международный и российский опыт / Под ред. *Ф. Э. Шереги, А. Л. Арефьева.* М.: Центр социологических исследований, 2014. - 504 с.
 18. История России.1861-1917. [Текст] / Под ред. В. А. Федорова. - М.: Высшая школа, 2004. — 384 с.

19. *Кастельс, М.* Информационная эпоха: экономика, общество и культура / Пер. с англ. под науч. ред. О. И. Шкаратана. М.: Государственный университет Высшая школа экономики, 2000. - 606 с.
20. *Константиновский, Д. Л.* Динамика неравенства. Российская молодежь в меняющемся обществе: ориентации и пути в сфере образования (от 1960-х годов к 2000-му) / Под ред. В. Н. Шубкина. М.: Эдиториал УРСС, 1999. 344 с.
21. *Константиновский, Д. Л.* Молодежь России на рубеже XX-XXI веков: образование, труд, социальное самочувствие [Текст] / Д. Л. Константиновский, Е. Д. Вознесенская, Г. А. Чередниченко. – М.: ЦСПиМ, 2014. – 548 с.
22. *Константиновский, Д. Л.* Неравенство и образование. Опыт социологических исследований жизненного старта российской молодежи (1960-е годы – начало 2000-х) [Текст] / Д. Л. Константиновский. – М.: ЦСП, 2008. – 552 с.
23. *Короткевич, В. И.* История современной России. 1991-2003.[Текст] / В. И. Короткевич. - СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2004. - 296 с.
24. *Кукушкина, Е. И.* Социологическое образование в России. XIX-начало XX в. — М.: МГУ, 1994.
25. *Ленин, В. И.* Полное собрание сочинений. Издание пятое. Т. 41. [Текст] / В. И. Ленин. - М.: Издательство политической литературы, 1981. - 696 с.
26. *Луначарский, А. В.* Просвещение и революция. Сборник статей. М.: Работник просвещения, 1926. - 431 с.
27. *Масионис, Дж.* Социология. 9-е изд. СПб.: Питер, 2004.
28. Модернизация российского образования: проблемы и перспективы. [Текст] / Под ред. Шереги Ф. Э., Горшкова М. К. – М.: ЦСПиМ, 2010.- 352 с.
29. Народное образование в СССР // Сборник документов 1917 – 1973 гг. М.: Педагогика, 1974.
30. *Нечаев, В. Я.* Социология образования [Текст] / В. Я. Нечаев. – М.: Российская академия образования. Центр социологии образования, 1992.

31. Новая парадигма развития России в XXI веке. Комплексные исследования проблем устойчивого развития: идеи и результаты [Текст] / Под ред. В. А. Коптюга, В. М. Матросова, В. К. Левашова. М.: Academia, 2000. - 416 с.
32. *Новоженова, И.С.* Глобализация в сфере сознания и новые религиозно-духовные поиски европейцев // Процессы глобализации: экономические, социальные и культурные аспекты / Актуальные проблемы Европы. 2000 – 4: Сб. М.: ИНИОН РАН, 2000.
33. *Осипов, А.М.* Университетское студенчество: образ жизни и здоровье. [Текст] / А. М. Осипов, В. А. Медик - М.: Логос, 2002. - 200 с.
34. *Осипов, А. М.* Социология образования. [Текст] / А. М. Осипов, В. В. Тумалеев. Ростов н/Д.: Феникс, 2005. - 320 с.
35. *Орлова, И. Б.* Введение в социологию исторического знания. [Текст] / И. Б. Орлова. М.: Наука, 2009. - 248 с.
36. *Осипов Г. В.* Взаимодействие науки и производства: социологический анализ. Ч. 1 [Текст] / Г. В. Осипов, Н. М. Стриханов, Ф. Э. Шереги. – М.: ЦСПиМ, 2014. – 364 с.
37. *Осипов, Г. В.* Экономика и социология знания: практическое пособие. [Текст] / Г. В. Осипов, С. В. Степашин. М.: Наука, 2009. - 220 с.
38. *Осипов, Г. В.* Социальное мифотворчество и социальная практика. [Текст] / Г. В. Осипов. — М.: Издательство Норма, 2000. - 543 с.
39. *Парсонс, Т.* О структуре социального действия. [Текст] / Т. Парсонс. – М.: Академический проект, 2000. – 880 с.
40. Перспективы взаимодействия производства и науки. Выпуск восьмой: Малые инновационные предприятия вузов / Ф. Э. Шереги, А. В. Ридигер. – М.: ЦСП, 2013. – 120 с.
41. *Пирогов, Н.И.* Избранные педагогические сочинения. [Текст] / Н. И. Пирогов. – М.: Педагогика, 1985. – 496 с.
42. *Руткевич, М.Н.* Образованность населения России конца XIX-начала XXI. [Текст] / М. Н. Руткевич. - М.: ИСПИ РАН, 2007. – 72 с.

43. *Руткевич, М.Н.* Социология образования и молодежи: Избранное (1965 – 2002). М.: Гардарики, 2002.
44. *Смелзер, Н.* Социология [Текст] - М.: Феникс, 1994. – 688 с. ISBN 5-7113-0106-3.
45. *Сорокин, П.* Социальная мобильность / Пер. с англ. М. Соколова, В. Сапов. М.: Academia, 2005. - 588 с.
46. *Сорокин, П. А.* Человек. Цивилизация. Общество. - М.: Политиздат, 1992.
47. Социальная дифференциация высшего образования / Под общ. ред. *С. В. Шишкина*. М.: Независимый институт социальной политики, 2005. - 384 с.
48. Социологический словарь [Текст] / Под ред. Г. В. Осипова, Л. Н. Москвичева, О. Е. Чернощек. М.: Норма, 2008. - 608 с.
49. Социология образования. Труды по социологии образования. Т. IX. Вып. XV / Под ред. *В.С. Собкина*. М.: Центр социологии образования РАО, 2004.
50. *Стоюнин, В.Я.* Заметки о русской школе. Антология педагогической мысли России второй половины XIX - начала XX в. [Текст] / В. Я. Стоюнин. - М.: Педагогика, 1990.
51. *Толстой, Д. А.* Академический университет в XVIII столетии по рукописным документам архива Академии наук. — СПб. : Тип. Имп. Акад. наук, 1885. — 67 с. — (Сборник Отделения русского языка и словесности Императорской Академии наук ; т. 38, № 6).
52. *Ушинский, К. Д.* Избранные педагогические сочинения / Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии (1861). — М.: Изд-во Академии наук РСФСР, 1945.
53. *Ушинский, К.Д.* Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 1 / Сост. С. Ф. Егоров. - М.: Педагогика, 1990. - 416 с.
54. *Филиппов, Ф. Р.* Социология образования [Текст] / Ф. Р. Филиппов. – М.: Наука, 1980.

55. Шаронова, С. А. Социология образования [Текст] / С. А. Шаронова. - М.: Изд-во ПСТГУ, 2011. – 380 с.
56. Шаронова, С. А. Универсальные константы института образования – механизм воспроизводства общества [Текст] / С. А. Шаронова. –М.:РУДН, 2004.
57. Шереги, Ф. Э. Образование как фактор формирования интеллектуального потенциала России [Текст] / Ф. Э. Шереги, В. И. Савинков. – М.: ЦСПиМ, 2011. – 288 с.

Диссертации, авторефераты диссертаций

1. Просольченко, С.А. Социальная мобильность как объект социального управления [Текст]: диссертация кандидата социологических наук: 22.00.08: защищена: 03.12.2010 / Просольченко Сергей Александрович. – Пятигорск, 2010. – 191 с. – Библиогр.: с. 180-191. – 004615554.

Периодические издания (статьи в научных журналах и сборниках)

1. Андреев, А. «Национальная модель» университетского образования: возникновение и развитие. Часть 1. [Текст] / А. Андреев // Высшее образование в России / Московский государственный университет печати им. Ивана Федорова. – Москва, 2005. - № 1. - С. 156 - 169. – ISSN: 0869-3617
2. Андреев, А. «Национальная модель» университетского образования: возникновение и развитие. Часть 2. [Текст] / А. Андреев // Высшее образование в России / Московский государственный университет печати им. Ивана Федорова. – Москва, 2005. - № 2. - С. 110 - 119. ISSN: 0869-3617
3. Арефьев, А.Л. Россия на международном рынке образования. М.: Центр социологических исследований [Текст] / А. Л. Арефьев // Измерение рейтингов университетов: международный и российский опыт / под ред. Ф. Э. Шереги и А. Л. Арефьева / Министерство образования и науки Российской

Федерации. – М.: Центр социологических исследований, 2014. – С. 366 - 442. ISBN 978-5-906001-25-2.

4. *Бек, У.* Космополитическое общество и его враги [Текст] / У. Бек // Журнал социологии и социальной антропологии. Том VI. / Фонд «Международный Фонд поддержки социогуманитарных исследований и образовательных программ «Интерсоцис». – 2003. - № 1. - С.24 - 53. ISSN: 1029-8053.

5. *Болотин, И. С.* Социология и образование [Текст] / И. С. Болотин, О. Н. Козлова // Социологические исследования (СОЦИС) / Издательство «Наука». - 1997. - № 3. - С.93 - 104. ISSN: 0132-1625

6. *Бурдье, П.* Формы капитала [Текст] / П. Бурдье // Экономическая социология. Электронный журнал. Том 3 / Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» / пер. с фр. М. С. Добряковой; под науч. ред. В. В. Радаева. - 2002. - № 5. С.60 - 75. ISSN: 1726-3247

7. *Вознесенская, А. П.* Образ женщины-нигилистки как отражение смены ценностной парадигмы в культуре России XIX в. [Текст] / А. П. Вознесенская // Общество. Среда. Развитие. / Центр научно-информационных технологий «Астерион». — 2012. — № 2. - С. 153—156. ISSN: 1997-5996

8. *Гаврилов, В. С.* К вопросу о национальных моделях образования [Текст] / В. С. Гаврилов, В. И. Колесников, Е. В. Олесеюк, А. А. Шурус // Высшее образование в России / Московский государственный университет печати им. Ивана Федорова. – Москва, 2009. - № 3. - С. 137 - 149. ISSN: 0869-3617

9. *Ганина, С. А.* Религиозные и светские аспекты образования в России периода Нового времени (социально-философский аспект) [Текст] / С. А. Ганина // Историческая и социально-образовательная мысль / Кубанская многопрофильная академия подготовки, переподготовки, повышения квалификации специалистов. - 2011. - №5 (10). - С. 207 - 212. ISSN: 2075-9908

10. *Даниленко, Л. Н.* Deals not words: о результатах реформирования российского образования [Текст] / Л. Н. Даниленко // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Экономические и технические науки / Псковский государственный университет. – 2014. - № 4. - С. 18 - 32. ISSN: 2227-5215
11. *Заславская, Т. И.* Современное российское общество: проблемы и перспективы [Текст] / Т. И. Заславская // Общественные науки и современность / Издательство «Наука». - 2004. - № 5. - С. 5 - 15. ISSN: 0869-0499
12. *Иванов, С. В.* Университет как региональная корпорация [Текст] / С. В. Иванов, А. М. Осипов // Социологические исследования. - 2004. - № 11. - С. 105-110.
13. *Левада, Ю. А.* Рамки и варианты исторического выбора: несколько соображений о ходе российских трансформаций [Текст] / Ю. А. Левада // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены / Всероссийский центр изучения общественного мнения. - 2003. - № 1(63). - С.8-12.
14. *Левада, Ю. А.* Двадцать лет спустя: перестройка в общественном мнении и в общественной жизни. Неюбилейные размышления [Текст] / Ю. А. Левада // Вестник общественного мнения: Данные. Анализ. Дискуссии. - 2005. - № 2 (76). - С. 8-14.
15. *Нечаев, В.Я.* Новые подходы в социологии образования. Социология образования перед новыми проблемами // Социологические исследования. Омск: Омский государственный университет, 2003.
16. *Новикова, О. С.* Интеллект и интеллектуальный потенциал в образовании. [Текст] / О. С. Новикова, О. В. Беляева // Философия права. - 2010. - № 1. - С.90-93.
17. *Ньюман, Л.* Значение методологии: три основных подхода. [Текст] / Л. Ньюман // Социологические исследования. 1998. - № 3. - С.122-134.

18. *Осипов, А. М.* Функции образования в обществе. [Текст] / А. М. Осипов // Образование и общество. - 2002. - №1 (12).
19. *Осипов, А. М.* Социология образования в России: проблемы и перспективы. [Текст] / А. М. Осипов, В. В. Тумалеев // Социологические исследования. - 2004. - № 7. - С. 120-126.
20. *Парсонс, Т.* Очерк социальной системы. О социальных системах. [Текст] / Под ред. В. Ф. Чесноковой, С. А. Белановского. М.: Академический проект, 2002. - С. 545-687.
21. *Руткевич, Е.Д.* Типология социального характера Д. Рисмена [Текст] / Е. Д. Руткевич // Социологические исследования. - 1993. - №3. - С. 118-121.
22. *Рыбаков, С. В.* Проблемы вузовского образования в современной России. [Текст] / С. В. Рыбаков // Обозреватель-Observer. - 2011. - № 11. - С.70-77.
23. *Шакирова, Д.М.* Критерии оценки интеллектуального и образовательного потенциалов в информационном обществе [Текст] / Д. М. Шакирова // Образовательные технологии и общество. Т.13. – 2010. - № 3. С. 445-455.
24. *Шубкин, В. Н.* Профессиональные aspirations и потребности общества в кадрах // Социология образования: Труды по социологии образования. Т. 1. Вып. 1 / Под ред. В. С. Собкина. М.: Центр социологии РАО, 1993. С.66-75.

Литература на иностранном языке

1. *Ballantine, J. H.* The Sociology of Education: A Systematic Analysis. Prentice Hall, Englewood Cliffs, N. J. 07632, 1993. P. 255-267.
2. *Bourdieu, P.* The Forms of Capital // Education: Culture, Economy, Society / In A. H. Halsey, H. Lauder, Ph. Brown, and A. S. Wells (eds.). New York: Oxford University Press. 2002 (1997). P. 46-58.
3. *Coleman, J. S.* Social Capital in the Creation of Human Capital // The American Journal of Sociology, Vol. 94, Supplement: Organizations and

Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure. (1988), P. 95-120.

4. *Gellert, C.* The emergence of three university models. Institutional and functional modifications in European higher education. - Florenz, 1991.
5. *Jensen, Arthur R.* How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement. Harvard Educational Review. – 1969. P. 1–123.
6. *Moraw, P.* Aspekte und Dimensionen alterer deutscher Universitätsgeschichte // Academia Gissensis, hg. von P. Moraw und V. Press. - Marburg, 1982.
7. *Payne, G.* Principles of Educational Sociology: An Outline. N.Y., 1928.
8. *Slaughter, S. Leslie, L.L.,* Academic Capitalism: Politics, Policies, and Entrepreneurial University. Baltimore, MD: John Hopkins Univ. Press, 1997.
9. *Wittrock, B.* The modern University: the three Transformations // The European and American University since 1800 (ed. Sh. Rothblatt, B. Wittrock). - Cambridge, 1993.

Электронные ресурсы

1. Всероссийский центр изучения общественного мнения. Россия – страна возможностей [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=114977>, свободный. (Дата обращения: 26.09.2014).
2. История России 19 века. [Электронный ресурс] // Отечество.ру [сайт]. Режим доступа: <http://www.otechestvo.ru/kratkaya-istoriya-rossii/608-istoriya-rossii-19-veka.html>, свободный. (Дата обращения: 13.02.2014).
3. Какие специалисты пользуются наибольшим спросом в России и на Западе [Электронный ресурс] // Ведомости [сайт]. Режим доступа: <http://www.vedomosti.ru/career/news/25654001/rossijskie-zaprosy-otlichayutsya-ot-ukrainskih>, свободный. (Дата обращения: 03.10.2014).
4. *Константиновский, Д. Л.* Институт образования: мифы и реальность. Институт социологии РАН. [Электронный ресурс] // История новой России

[сайт]. Режим доступа: <http://www.ru-90.ru/attachments/vsy/10.1.pdf>, свободный. (Дата обращения: 30.05.2014). - С.220-221.

5. *Куфтырёв, И. Г.* Международный инкубатор университета Мэриленда. Информационно-аналитические материалы. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.eureca-usrf.org/about/Bibliot/NNSU/1/06.pdf>, свободный. (Дата обращения: 12.01.2013).

6. *Левинсон, А. Г.* Общественное мнение о реформах начала 1990-х годов. [Электронный ресурс] // История новой России [сайт]. Режим доступа: <http://www.ru-90.ru/node/1129>, свободный. (Дата обращения: 30.05.2014).

7. Образование в России [Электронный ресурс] // Федеральная служба государственной статистики [сайт]. Режим доступа: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/obraz/vp-obr1.htm, свободный. (Дата обращения 03.09.2014).

8. О качестве образования. [Электронный ресурс] // Левада-центр: [сайт]. Режим доступа: <http://www.levada.ru/print/02-09-2013/o-kachestve-obrazovaniya>, свободный. (Дата обращения: 13.11.2013).

9. Оперативная информация: Образование в 2012 году. [Электронный ресурс] // Федеральная служба государственной статистики: [сайт]. Режим доступа: http://www.gks.ru/bgd/regl/b12_01/IssWWW.exe/Stg/d12/3-5.htm, свободный. (Дата обращения: 13.11.2013).

10. Российское образование. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ros-obrazovanie.ru/news/skol-ko-stoit-obuchenie-v-vuzah-moskvy-na-2014-2015-god.html>, свободный. (Дата обращения: 14.10.2014).

11. СССР. Народное образование // Большая советская энциклопедия [Электронный ресурс] // Академик [Сайт]. Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/129062/СССР#sel=21:31,21:86>, свободный. (Дата обращения: 15.02.2014).

12. Уровень жизни населения России [Электронный ресурс] // Федеральная служба государственной статистики [сайт]. Режим доступа:

http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/level/, свободный. (Дата обращения 29.06.2014).

13. Центр развития карьеры и взаимодействия с выпускниками. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://центр-карьеры.рф/biblioteka/karernaya-biblioteka/problemy-trudoustrojstva.html>, свободный. (Дата обращения: 26.09.2014).

СПИСОК ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА**Рисунки**

1. Рисунок 1 – Распределение студентов по факультетам, %. С. 91.
2. Рисунок 2 – Распределение студентов по возрасту, %. С. 92.
3. Рисунок 3 – Оценка удовлетворенности условиями обучения, балл. С. 98.
4. Рисунок 4 - Оценка студентами своих шансов трудоустроиться по специальности после окончания университета, %. С. 101.
5. Рисунок 5 - Установка на участие в работе коммерческих научно-исследовательских центров при университете, %. С. 104.
6. Рисунок 6 – Мнение студентов о пути развития России, %. С. 105.
7. Рисунок 7 – Мнение студентов о предпочтительном политическом режиме, %. С. 105.
8. Рисунок 8 – Мнение студентов о гражданских свободах, %. С. 106.
9. Рисунок 9 – Распределение аспирантов по факультетам, %. С. 108.
10. Рисунок 10 – Распределение аспирантов по возрасту, %. С. 109.
11. Рисунок 11 – Работа, которую выполняли аспиранты непосредственно перед поступлением, %. С. 113.
12. Рисунок 12 – Причины желая работать в коммерческих научно-исследовательских центрах при университете, %. С. 115.
13. Рисунок 13 – Осведомленность аспирантов о том, что с 1 сентября 2013 г. аспирантура стала 3-ей ступенью высшего образования, %. С. 118.
14. Рисунок 14 – Оценка условий обучения аспирантами, балл. С. 122.
15. Рисунок 15 – Планы аспирантов в отношении будущей трудовой деятельности в зависимости от пола, %. С. 124.

16. Рисунок 16 – Цели, на которые, по мнению аспирантов, необходимо ориентироваться в будущей работе, %. С 126.
17. Рисунок 17 – Планы аспирантов в отношении написания докторской диссертации в зависимости от планов аспирантов по будущему трудоустройству, %. С. 128.
18. Рисунок 18 – Ценностно-мировозренческие установки аспирантов, %. С. 129.
19. Рисунок 19 – Количественное распределение экспертов по подгруппам, %. С. 132.
20. Рисунок 20 – Распределение по возрасту, деканы, %. С. 133.
21. Рисунок 21 – Распределение по возрасту, преподаватели и заведующие кафедрами, %. С. 133.
22. Рисунок 22 – Деятельность, требующая от экспертов наибольшего внимания в работе, %. С. 135.
23. Рисунок 23 – Мнение экспертов (деканов) о последствиях проводимых мероприятий в рамках реформирования системы высшего образования, %. С. 138.
24. Рисунок 24 – Мнение экспертов (преподавателей и зав. кафедрами) о последствиях проводимых мероприятий в рамках реформирования системы высшего образования, %. С. 140.
25. Рисунок 25 – Мнение экспертов (деканов) об условиях труда в университете, %. С. 145.
26. Рисунок 26 – Мнение экспертов (преподавателей и зав. кафедрами) об условиях труда в университете, %. С. 146.

Таблицы

1. Таблица 1 - Оценка студентами предпочтительных способов организации учебного процесса, %. С. 95.
2. Таблица 2 - Мнение студентов, обучающихся на разных условиях, о том, какими знаниями, умениями, навыками они хотели бы обладать по окончании обучения в университете в наибольшей степени, %. С. 97..
3. Таблица 3 – Ожидания студентов от будущей работы в зависимости от оценки своих шансов на трудоустройство, %. С. 102.
4. Таблица 4 – Отношение аспирантов к размеру оплаты за обучение, в зависимости от того, где они проживают, %. С. 111.
5. Таблица 5 – Источники финансирования обучения аспирантов разных возрастных категорий, %. С. 112.
6. Таблица 6 – Мотивация поступления в аспирантуру у юношей и девушек, %. С. 114.
7. Таблица 7 – Мнение аспирантов относительно эффективности и последствий введения коммерческих организаций на базе вузов, %. С. 116.
8. Таблица 8 – Оценка аспирантами эффективности мероприятий, вводимых в рамках реформы высшего образования, %. С. 119.
9. Таблица 9 - Сравнительная таблица оценок критериев, данных аспирантами разных факультетов, %. С. 121.
10. Таблица 10 – Ожидание помощи аспирантами со стороны вуза, %. С. 125.
11. Таблица 11 - Мнение преподавателей и зав. кафедрами различных возрастных групп об изменении уровня знаний абитуриентов за последние 3-5 лет, %. С. 134.

12. Таблица 12 - Деятельность, требующая от экспертов, различных возрастных групп, наибольшего внимания в работе, %. С. 136.
13. Таблица 13 – Мнение экспертов (преподавателей и зав. каф.) об изменении составляющих учебного процесса в связи с реформированием, %. С. 142.
14. Таблица 14 – Мнение экспертов (деканов) об изменении составляющих учебного процесса в связи с реформированием, %. С. 143.