

Г.К. ОВЧИННИКОВ

д. филос. н., проф.

Социальная инженерия и проблемы модернизации высшего образования

(окончание, начало в № 6, 2008 г.)

2. Массовое высшее образование

Реальной силой социальной инженерии в постиндустриальном обществе наряду с государством и другими политическими, социальными институтами (партии, СМИ и др.) выступает высшая школа. Опыт стран ОЭСР свидетельствует, что университеты там все более масштабно проявляют себя в роли научно-исследовательских, профессионально-образовательных, социокультурных центров. Это проявляется как в плане наращивания фонда научного знания и научно-практических разработок с их дальнейшим внедрением в жизнь, так и в плане подготовки специалистов, социализации личности. Высшая школа становится реальным фактором прогрессивной трансформации общества. Это в равной мере касается и отечественной высшей школы на нынешнем этапе развития страны. Однако возникает проблема — как распорядиться ее научным и педагогическим потенциалом для решения задачи модернизации российского общества?

Представление о *потенциале высшей школы*, динамике ее развития дают следующие данные¹. Общее количество вузов в 2000/01 уч. г. — 965, в т.ч. государственных и муниципальных — 607, негосударственных — 358; в 2006/07 уч. г. соответственно 1090 — 660—430.

Общее количество студентов в 2000/01 уч. г. — 4742 тыс. чел.; в т.ч. в государственных и муниципальных вузах — 4271 тыс., в негосударственных — 471 тыс.; в 2006/07 уч. г. — 7310 тыс. чел.; в т.ч. в государственных и муниципальных вузах — 6133 тыс., в негосударственных — 1177 тыс. чел.

Количество студентов на 10 000 тыс. населения: в 2000/01 уч. г. — 324 чел., а в 2006/07 уч. г. — 514 чел.

Профессорско-преподавательский состав (ППС) насчитывал в 2000/01 уч. г. в государственных и муниципальных вузах 265,2 тыс. чел., в негосударственных — 42,2 тыс.; в 2006/07 уч. г. соответственно 334 тыс. и 75 тыс. Отсюда общее число ППС в 2006/07 уч. г. — 409 тыс. чел.

Тенденции. За указанный период снизился прием на бюджетные места (почти на 60 тыс. чел.), возросла доля платного обучения. В государственных и муниципальных вузах она поднялась до 58,9%. Сокращается число студентов, принятых на дневную форму обучения, и увеличивается число, избравших заочную форму обучения.

Обращает на себя внимание высокая динамика развития высшей школы по всем указанным позициям. Удельный вес негосударственного сектора высшего образования сравнительно невелик, но развивается он опережающими темпами. Такими же быстрыми темпами росло количество студентов по сравнению с увеличением числа преподавателей. На одного преподавателя в 2007 г. приходилось больше студентов, чем в 2001 г. Эта динамика развития высшей школы тем более красноречива, если учесть отрицательную динамику роста населения стра-

¹ Мы руководствуемся в данном случае статистикой, приведенной в статье Клячко Т.Л. Основные тенденции развития системы образования Российской Федерации в 2007 году // *Alma-mater* (Вестник высшей школы). — 2008, - № 4. - С. 5-14.

ны. Россия практически вышла на уровень массового высшего образования.

Особо надо отметить, что образовательно-вузовский взрыв произошел в основном за счет гуманитарного образования. Практически все негосударственные вузы являются гуманитарными. Десятки государственных технических институтов обрели статус университетов (технических университетов) в основном за счет открытия в своих стенах подготовки по гуманитарным и социальным специальностям.

У гуманитарно-образовательного бума ряд причин. Одни лежат на поверхности, другие сокрыты в глубинах социального процесса. *Во-первых*, свою роль сыграл высокий престиж высшего образования в целом. В советском индустриальном обществе человек с вузовским дипломом имел более высокий заработок по сравнению с рядовым рабочим или специалистом с дипломом среднего профессионального образования. Дело, кстати, не только в экономических предпочтениях. Человек с вузовским дипломом имел достаточно высокий социальный статус. Перед ним открывались широкие перспективы служебного роста, социальной мобильности. Было еще одно преимущество вузовского диплома, хотя и не со стопроцентной гарантией, но все же высшее образование накладывало на человека печать духовности. Наконец, учеба в вузе давала молодым людям отсрочку от армейской службы.

Во-вторых, гуманитарные и социальные специальности оказались той палочкой-выручалочкой, которая позволила высшей школе выжить в условиях обвала государственного финансирования, развала промышленности (в первую очередь машиностроительной) и падения в этой связи общественного спроса на инженерно-технические и естественно-научные специальности. Альтернативой бюджетному финансированию высшего образования выступило платное обучение. Магия вузовского диплома была высока. С одной стороны, даже семьи со скромным достатком согласились финансировать обучение своих отпрысков в вузе, а с другой — в вузы на платное обучение потянулась работающая молодежь изучать экономику, право, рекламу.

В-третьих, на стороне гуманитарного образования оказалось немаловажное в нынешних

условиях преимущество. По сравнению с естественно-научными, инженерно-техническими специальностями оно было дешевле (ему не нужны дорогостоящие лаборатории с разнообразной технической базой, которая имеет тенденцию быстро стареть). Наконец, в общественном (по крайней мере, молодежном) сознании учеба на гуманитарных специальностях представляется сравнительно легкой (здесь, в частности, нет математики как непереносимого вступительного экзамена и обязательной вузовской дисциплины). Возникает довольно странный парадокс, если иметь в виду, что объект гуманитарных и социальных наук — общество — явление более сложного порядка, чем естественная природа или техника.

Все эти причины очевидны. Но есть причины глубокого залегания. Дело в том, что советское индустриальное общество с его безраздельной монополией государственной собственности вплотную подошло к финальному порогу в своем развитии. Как в научно-техническом, так и в социальном плане. Продиктованная чрезвычайными обстоятельствами объективного и субъективного характера (в короткие исторические сроки перевести страну на индустриальные рельсы развития и др.) эта форма собственности в конце XX в. исчерпала свои возможности. Она все более проигрывала рыночной экономике с ее частной собственностью. Лейтмотив современного общественного развития, как показывает пример продвинутых стран, — смешанная экономика, регулируемый рынок.

Нужно еще отметить, что тот же опыт развитых стран свидетельствует, что новая стадия общественного развития (постиндустриальное или информационное общество) выдвигает на передний план научное знание. Это касается не только производства вещей и услуг, но и развития взаимоотношений людей, причем во все более возрастающей степени. Знание становится капиталом, доминирующим фактором регулирования общественных отношений, совершенствования социальных порядков. Повышается роль сознательно-правового начала в разрешении социальных конфликтов. На место баррикадных (вооруженных) революций приходят социальные реформы. Стихийные социальные революции с их огромным разрушительным раз-

махом отходят в прошлое. Все это означает, что меняется роль науки, а с нею социальная инженерия.

3. Нужно ли реформировать высшее образование?

Необходимость реформирования образовательной системы России признается если не всеми, то подавляющим большинством мыслящего сообщества страны. Правительством РФ начиная с 2000 года разработан и утвержден целый ряд программных документов, в том числе «Национальная доктрина образования, рассчитанная на реализацию до 2025 года» (2000 г.), «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» (2001 г.), «Федеральная целевая программа развития образования на 2006—2010 годы» (2005 г.). Но дискуссии продолжаются. Научные журналы переполнены публикациями. Авторы делятся опытом решения поставленных задач, предлагают различные варианты реформирования тех или иных сторон деятельности общеобразовательной и высшей школы². Есть позитивные подвижки. Но общее резюме публикаций — практическая сторона реформирования (темпы, качество результатов и др.) отстает от требований времени.

В 2007 г. Общественная палата Российской Федерации одобрила доклад «Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее?», подготовленный Комиссией палаты по интеллектуальному потенциалу нации под руководством Я.И. Кузьмина³. Этот почти стостраничный документ представляет собой обстоятельный обзор сегодняшнего состояния образования в России и перспективы его развития. Поддерживая в целом официальный курс на модернизацию образования, авторы доклада идут в своих рекомендациях существенно дальше программных установок офици-

альных документов. И в этом плане доклад представляет собой альтернативный вариант официальной доктрине реформирования. Доклад не дает прямого ответа на вопрос, вынесенный в его название. Но, соотнося заложенные в докладе рекомендации, в частности по инвестициям в образование с реальными финансовыми вливаниями в эту отрасль, можно согласиться с первыми откликами на публикацию доклада: положительный ответ весьма проблематичен⁴. Практически вопрос стоит так, способна ли взятая властью на вооружение социальная инженерия модернизировать отечественное образование в отведенные сроки? Способна ли она модернизировать систему социальной инженерии, перейти от крутых, шоковых реформ к реформам эволюционного, всесторонне просчитанного характера? Информационное общество (общество знания) — это, помимо всего прочего, социальная инженерия, основанная на данных науки.

В этой связи одним из первых возникает вопрос *о критериях оценки состояния высшего образования*. Он важен потому, что эти критерии определяют содержание политики и ее технологию по реформированию высшей школы, т.е. определяют характер социальной инженерии применительно к указанной сфере жизни общества. Эти критерии могут быть отраслевыми (ориентироваться, к примеру, на экономику или культуру) и комплексными (межотраслевыми, т.е. системными). Судя по публикациям, на первое место выходит экономический критерий. Это понятно, если исходить из принципа базисности экономики по отношению к другим сферам общественной жизни (той же политики, культуре). Но рынок — вещь обоюдоострая. Не случайно в политических программах, теоретических исследованиях замелькали понятия типа «регулируемый рынок», «социально ориентированная экономика», «социально ориентированное государство». Оказывается, экономика мо-

² Имеются в виду, прежде всего, специализированные журналы: «Высшее образование в России», «Высшее образование сегодня», «Alma — mater» (Вестник высшей школы), вузовские журналы: «Вопросы образования» (журнал ГУ — ВШЭ) и др.

³ Доклад опубликован в журнале «Вопросы образования». — 2007. — № 4.

⁴ См.: Комментарии к докладу общественной палаты Российской Федерации // Вопросы образования. — 2008. — № 1. — С. 5—31. Автор одного из откликов Л.Л. Любимов жестко отвечает: «Нет, Россия не готова инвестировать в свое будущее» (С. 6). Имеется в виду, что страна не готова инвестировать в свое будущее в соответствии с насущными потребностями образования.

жет быть самоедской, а рынок — диким. Отраслевой подход при всей его практической важности, взятый сам по себе, в отрыве от других, способен привести к неожиданным последствиям, в том числе негативного характера.

В самое последнее время в вузовском сообществе актуально-практический характер приобрела проблема сбалансированности количественных масштабов и темпов роста системы высшего образования. «Зачем экономике и обществу такое количество студентов? — вопрошают авторы одного исследования. — Ведь сегодня в вузы поступает 60% молодых людей студенческого возраста, тогда как специалисты с профильным высшим образованием составляют только 7% занятых»⁵. Иными словами, выпускники — воспитанники высшей школы в подавляющей массе своей работают не по дипломной специальности⁶. Первая реакция экономически озадаченного человека при такой постановке вопроса: сократить в разы количество вузов и тем самым студентов. Министерство образования и науки РФ в лице его главы избрало как раз этот путь⁷. При такой социальной инженерии мы мо-

⁵ Волков А.Е., Кузьминов Я.И., Реморенко И.М., Рудник Б.Л., Фрумин И.Д., Якобсон Л.И. Модель России в перспективе 2020 года: поворот к экономике, основанной на знаниях//Высшее образование сегодня. — 2008. — № 5. — С. 7.

Статья, кстати, вполне сбалансированная с точки зрения системного подхода. Ее вторую часть вполне можно было бы назвать чуть иначе, вместо «экономики» поставить «общество» — «поворот к обществу, основанному на знаниях». Заслуживает внимания идея: первые два года учебы в вузе рассматривать как общее образование, т.е. учить тому, чего студенты недобрали в старшей общеобразовательной школе-одинадцатилетке.

⁶ Почему так происходит, вопрос сложный и к его решению надо подходить системно. Если взять, к примеру, педагогику, то, с одной стороны, педагогические вузы работают на полную мощность, а с другой — общеобразовательная школа страдает от нехватки учителей, особенно на селе. Почему выпускники педвузов не идут в школу, причины разные: экономические, социальные и др. (низкая заработная плата и, соответственно, низкий социальный престиж учителя и т.д.). Правда, тогда возникает вопрос, почему молодежь валит в педвузы (легче учиться и получить диплом?)

⁷ См., например: Наталья Савицкая. Социальный лифт больше не едет // «Независимая газета». — Вторник 5 августа 2008 года. — С. 3. («На днях министр образования и науки РФ Андрей Фурсенко заявил, что число высших учебных заведений должно быть уменьшено — так, чтобы

жем получить в ближайшей перспективе некую экономию государственных средств и крупный проигрыш системного порядка уже в среднесрочной перспективе.

Разумеется, реформировать высшее образование надо. Надо оптимизировать общее количество вузов. Есть хирургия, но есть и терапия. Есть методы типа «шок и трепет», но есть и «трепетноврачающие». Если вуз не справляется с уставными обязанностями, не обеспечивает нужного качества подготовки специалиста, то есть механизм селекции — аттестация и аккредитация учебного заведения. Надо только отладить работу этого механизма, чтобы не буксовал.

Социальная роль высшего образования

Суть же нашей мысли в том, что чисто экономический подход к реформе высшего образования не учитывает его социальной роли. Сокращение в разы сферы высшего образования означает, что в разы сокращается для молодежи возможность пройти высшую форму социализации, возможность приобщиться к высоким стандартам образа жизни (к современным ценностям, высокой культуре и др.). Еще совсем недавно мы гордились показателями, что по количеству студентов на 10 тыс. населения наша страна находится в группе наиболее развитых стран — Германии, Франции, Японии, Великобритании и др. Об этом писал, в частности, бывший министр образования РФ ВТ. Кинелев десять с лишним лет назад⁸. Теперь вопрошаем, зачем нам такое количество студентов, когда не хватает квалифицированных рабочих?

В этой связи актуальный интерес представляют результаты исследования российской

в итоге в стране осталось не больше 50 университетов и 159–200 институтов и академий. Остальные... можно будет либо просто закрыть, либо сделать филиалами университетов, либо преобразовать в средние профессиональные учебные заведения»). Эти идеи прозвучали в речи А. Фурсенко на ответственном совещании в МИФИ в июле этого года с участием Президента России Д.А. Медведева. (См.: *Alma mater* (Вестник высшей школы). — № 6, — 2008. С. 5-13).

⁸ Кинелев ВТ. Объективная необходимость. История, проблемы и перспективы реформирования высшего образования России. — М., 1995. — С. 34.

идентичности, проведенные Институтом социологии РАН⁹. Они наглядно выявляют небезынтересную для нашей темы закономерность, связанную как раз с социальной ролью высшего образования в трансформации России.

«Кроме того, — пишут члены рабочей группы, подготовившие доклад по результатам исследования, — тип мировоззрения во многом зависит от уровня образованности респондентов: среди имеющих образование не выше общего среднего большинство — «традиционалисты», а среди имеющих высшее их доля не превышает 40%. Приведенные данные означают, что только по мере роста образованности населения в России завершится этап социокультурной модернизации и можно будет говорить о завершении формирования нового типа национальной идентичности, характерного для обществ западного типа»¹⁰.

«Однако это не означает, что данный процесс завершится только в том случае, если большинство населения вырастет в семьях с высшим образованием родителей или само получит высшее образование. Ведь на формирование того или иного типа мировоззрения влияют и другие факторы, среди которых, в первую очередь, следует назвать использование новых информационных технологий (среди «модернистов» почти две трети пользуются компьютером, и свыше трети делает это ежедневно, а среди «традиционалистов» картина прямо обратная — 60% им не пользуются и лишь 15% пользуются им ежедневно). Значим здесь и тип деятельности респондентов — хотя во всех профессиональных группах доля «модернистов» меньше, чем доля «традиционалистов», все же число последних составляет среди специалистов, например, 38%, среди рабочих — половину, а среди пенсионеров — почти две трети. Не стоит забывать и об эффекте тиражирования в широких слоях населения характерных в первую очередь для относительно благополучных слоев общества установок и поведенческих практик, который также будет работать на ускорение завершения

процесса социокультурной модернизации (разумеется, если соответствующие практики окажутся в российских условиях успешными).

Таким образом, на смену типа мировоззрения у россиян будет оказывать влияние и рост их образованности, и изменение профессиональной структуры российской экономики, и рост включенности россиян в использование современных информационных технологий, и многие другие факторы. Однако при этом стоит помнить, что автоматически, по мере смены поколений, без действия этих дополнительных факторов, завершение социокультурной модернизации России не произойдет — ведь даже среди молодежи до 25 лет доля «модернистов» составляет всего 27%, и в последние годы эта доля скорее сокращается, чем растет»¹¹.

Поясняя, кто такие модернисты, авторы доклада отмечают многозначительную подробность: модернисты считают, что смогут обеспечить себя и свою семью и потому не нуждаются в материальной помощи от государства (63%), а традиционалисты — только 14%. Главное — это инициатива, предприимчивость, поиск нового в работе и в жизни, готовность к риску оказаться в меньшинстве и др. Иными словами, модернисты больше сориентированы на современные ценности (демократические: свобода слова и СМИ, свобода выезда за границу, свобода предпринимательства и пр.).

Уточним, что речь практически идет о высшем образовании как важнейшем источнике (факторе) формирования среднего класса. А класс этот, как известно, является фактором стабильности, устойчивости развития современного общества. При разрывах в уровне доходов высших и низших слоев населения страны об этом нелишне помнить политикам. Особо обратим внимание наших борцов за экономию бюджетных средств, отпускаемых на нужды высшего образования, на психологическую установку модернистов — они не ждут материальной помощи от государства, а намерены сами обеспечивать себя и свои семьи. Получив высшее образование, они, образно говоря, возвращают государству и обществу деньги на поддержку системы высшего образования. Так что тот,

⁹ Российская идентичность в социологическом измерении: Аналитический доклад рабочей группы Института социологии РАН /Рук. группы чл.-корр. РАН М.К. Горшков // Полис. - № 2. - 2008.

¹⁰ Там же. - С. 92.

¹¹ Там же. — С. 93.

кто сегодня, стремясь сэкономить лишнюю копейку на финансировании высшей школы, намеревается в разы сократить количество вузов и студентов, подрывает процесс модернизации России, тормозит ее трансформацию в современное общество. Скупой платит дважды. Таким образом, эффективность высшего образования — категория отнюдь не только экономическая. Она — общесоциальная¹².

Статистика (60% молодежи идет в вузы, а по специальности работает только 7%), конечно, настораживает. Можно, наверное, усомниться в ее точности (в частности, в проценте работающих по специальности). В литературе можно встретить указания, что на работу по тем или иным специальностям устраиваются примерно до трети вузовских выпускников)¹³.

Но нас в данном случае интересует другая сторона вопроса. Итак, примем за основу, что подавляющее большинство выпускников высших учебных заведений (от двух третей до 93%) работает не по специальности. Видимо, они более или менее удовлетворены содержанием работы, уровнем заработной платы, образом своей жизни (если не все, то, по крайней мере, значительная часть). Оставим в стороне вопрос, где

¹² Новая инициатива Минобрнауки России невольно наводит на мысль, развиваемую некоторыми исследователями: в России за прогрессивными реформами непременно следуют контрреформы. История любит иронизировать. В самом деле, в 90-х годах, в условиях обвального сокращения бюджетного финансирования системы образования, власти дали высшей школе возможность развиваться как в плане диверсификации, так и в плане количественном, т.е. перейти к массовому высшему образованию. Это обстоятельство, безусловно, сыграло положительную роль в стабилизации нового строя. В формировании, в частности, среднего класса. А теперь власть намерена пустить в ход гильотину. Спрашивается, где логика стратегического развития?

С точки зрения соблюдения этой логики возможны различные варианты. Один из них предлагают авторы упомянутой выше статьи группы авторов из ГУ — ВШЭ.

¹³ В указанной книге В.Г. Кинелева приводятся следующие данные: специальное высшее образование имеют только 30 процентов работающих экономистов и 11 процентов бухгалтеров (С. 144). Эти данные относятся к середине 90-х годов. С той поры ситуация, без сомнения, изменилась. Нетрудно предположить в какую сторону, если принять во внимание открытие подготовки специалистов экономического профиля едва ли не в каждом или, по крайней мере, в подавляющем большинстве вузов.

и как они получили подготовку для работы по новой специальности. Обратим внимание на другую сторону проблемы. Она заключается в следующем. Раз бывшие выпускники (оперативно или не очень) освоились с новым делом (новой профессией), значит они, пребывая в стенах вуза, получили определенную подготовку, которая и позволила им найти свое место в реальной жизни. Причем можно уверенно предположить подготовку основательную и, так сказать, на вырост. Она заключается в том, что их научили учиться. И в этом состоит главный позитивный вывод в данной ситуации, главный итог их учебы в вузе.

Содержание обучения и устареваемость знаний

Конечно, иной читатель скажет по поводу нашего вывода: «нашли утешение! Чего тогда пять лет мучили бедного студента узкопрофессиональными дисциплинами специальности?!». Скепсис вполне законный. И тем не менее в нынешних условиях, в условиях быстрого устаревания однажды полученных знаний это качество образования («развить потребность и навык, искусство учиться») дорогого стоит.

Любопытны в этой связи размышления некоторых авторов. По мере усиления тенденций перехода к постиндустриальному обществу, пишут они, скорость технологического обновления производства достигла такой величины, что профессиональные знания стали устаревать еще до того, как выпускники успевают применить их на практике. В этой связи в США была введена специальная единица измерения — «период полураспада компетентности», показывающая продолжительность времени с момента окончания вуза, когда новая научно-техническая информация вызывает уменьшение компетентности специалистов на 50%. Согласно их статистике у американских инженеров выпуска 1940 г. знания устаревали наполовину через 12 лет, 1960 г. — через 8—10 лет, 1970 г. — через 5 лет. Что касается современности, то этот срок, по заключению авторов, исчисляется 2—3 годами.

В России, дополнительной причиной, побуждающей высшую школу искать новые модели подготовки специалистов, явился переход эко-

номики на рыночные отношения. Предприятия с частной формой собственности ориентируются непосредственно на потребности рынка и предъявляют повышенные требования к профессиональной подготовке специалистов. Поскольку традиционная еще во многом система высшего профессионального образования не обеспечивает должного качества подготовки, работодатели вынуждены идти на затраты, чтобы «доучивать» выпускников вузов уже на производстве¹⁴.

Проблема устаревания знаний — это проблема качества или содержания обучения будущего специалиста. Дело усугубляется еще тем обстоятельством, по мнению некоторых исследователей, что **система образования «в принципе не может успеть за сменой производственных технологий»¹⁵**, (выд. нами. — Г.О.). Кроме того, ряд ведущих экономистов считает, что «изменения экономической действительности оказываются более быстрыми, чем темпы ее изучения и, видимо, в этом проблема ее исследования»¹⁶.

Получается уже совсем тупиковая ситуация. Если наука (в данном случае экономическая, но эту оценку можно распространить на социальные науки) не поспевает за ходом общественных изменений, то как быть с вузовскими курсами? Содержание учебных планов и программ составляют общепризнанные знания, образно выражаясь, уже остывшие, не с пылу и жару, не с горячего исследовательского стола. Поэтому они, по логике, отстают еще больше.

Авторов процитированных «крутых» оценок можно отнести к «пессимистам от науки и образования». Не отрицая способности сознания человека и общества отставать от реальности, подчеркнем и его способность опережать действительность. Допускаем, есть пессимисты, но есть и оптимисты. Здесь важно различать аспекты знания, а равно и теории, фундаментальные

и прикладные исследования. Базовые части корпуса вузовского знания (фундаментальные науки) имеют дело с глубокими закономерностями реальности. Знания же конкретно-частного профиля отражают изменения конкретно-ситуационного характера. Если ориентироваться только на пессимистов, то подрывается сам тезис о наступлении «общества знания» или «экономики, основанной на знаниях».

Бесспорно, сегодня остро стоит вопрос — чему действительно учить будущего специалиста в вузе, как бы его ни квалифицировали — бакалавр, магистр или дипломированный специалист. В сущности, ответ напрашивается сам собой. *Первое* — надо учить учиться. *Второе* — обучать методологии науки и специальности. И *третье* — учить компетенции. В процессе обучения важно учить репродуктивному мышлению, воспроизводящему знания и навыки их применения. Но еще более важно учить продуктивному, творческому мышлению, способному выходить за пределы однажды найденных технологий решения различных задач. Если иметь в виду гуманитарные и социальные науки, то общая формула простая — учить социальной инженерии (стратегии и тактике решения социальных — экономических, политических и др. — проблем).

4. Значение цикла общих ГСЭ дисциплин в подготовке специалистов

Актуальна и важна роль вузов как кузницы профессиональных кадров для социальной инженерии. Эффективность их подготовки во многом зависит от целенаправленности учебных планов по направлениям и специальностям, в том числе блока общих гуманитарных и социально-экономических (ГСЭ) дисциплин, от нацеленности всей, гуманитарной и профессиональной, подготовки именно на функции социальной инженерии.

Это означает, что высшая школа обязана исходить в процессе подготовки будущего специалиста из двуединой основы, т.е. профессионально-технологическая подготовка должна идти рука об руку с подготовкой социально-

¹⁴ Набойченко С., Соболев А., Богатова Т. К реализации стратегии партнерства высшей школы и бизнеса // Высшее образование в России. — 2007. — № 1. — С. 4–5.

¹⁵ Высшее образование сегодня. — 2008. — № 5. — С. 7.

¹⁶ Роль исследовательской деятельности в университете: Круглый стол, июль 2007 г. // Вопросы образования. — 2007. — № 4. — С. 186. Цит. слова принадлежат акад. РАН, сотруднику Центрального экономико-математического института РАН В.М. Полтеровичу.

инженерной, и наоборот. Данное требование важно как для тех специалистов, которые имеют дело с технико-технологическими инновациями (изобретение новой техники и технологии, обеспечение ее функционирования), так и для тех, чей удел — социально-гуманитарная сфера (политика, социальная работа и др.). Ответственность за подготовку человека- или социоразмерного специалиста ложится на все циклы учебного плана вуза: общепрофессиональных и специальных, общегуманитарных и социально-экономических дисциплин. Здесь не место эгоистическому соперничеству, стремлению поправить ситуацию за счет другой стороны. Те вузы, которые стремятся за счет сокращения гуманитарного блока расширить объем часов на профессиональную подготовку, закладывают, не ведая того, мину замедленного действия под здание общества.

Цикл общих ГСЭ дисциплин и стандарты третьего поколения

С этой точки зрения важно присмотреться к проектам реформирования цикла общих ГСЭ дисциплин. На этот счет в печати обсуждаются различные предложения и модели. Те из них, авторами которых являются гуманитарии, пронизаны, как правило, большой тревогой за судьбы общегуманитарной подготовки. Остановимся на одной из таких моделей, предложенной историком Л.И. Ольтшынским. Он пишет, что упразднение в новом федеральном государственном стандарте высшего профессионального образования (стандарте третьего поколения) градации федерального, регионального и вузовского компонентов с выделением строго определенного времени на изучение дисциплин и замены этой градации на новую (базовые дисциплины, вариативные и по выбору) без четкой фиксации объема часов чревато отрицательными последствиями для судьбы цикла гуманитарных и социально-экономических дисциплин и тем самым для социально-гуманитарной подготовки специалистов в технических вузах. В некоторых вузах этого профиля «уже стали исключать отдельные базовые дисциплины гуманитарного и социально-экономического цикла,

менять их названия и время на изучение»¹⁷. Надо признать, это вполне реальная опасность. Следует также сказать, что, действуя в рамках ГОСа второго поколения, вузы и раньше не чурались отступать от положений стандарта, забирая время из бюджета указанного цикла для чтения

¹⁷ Ольтшынский Л.И. Место гуманитарных и социально-экономических дисциплин в государственном стандарте высшего образования третьего поколения // Высшее образование сегодня. — 2008. — № 4. — С. 52. Что касается конкретной расценовки, предлагаемой автором, полностью с нею трудно согласиться. Базовая часть дисциплин цикла ГСЭ в расчете кредитных единиц (единица — 36 час.) должна, на его взгляд, «включать для бакалавра-инженера следующие дисциплины: история России — 5 ед., философия — 3 ед., плюс 1,5 ед. — для магистра, экономика — 3 ед. и иностранный язык — 5 ед. Роль исторической памяти в формировании научного мировоззрения, гражданско-патриотической позиции специалиста, без сомнения, важна. Дело даже не в самой научной картине как таковой. С точки зрения социальной инженерии история отечества — это энциклопедия практического опыта движения страны в социальном пространственно-временном континууме. Именно опыт, из которого надо еще выщелушить практическую мудрость — мудрость лоцмана или капитана, проводящего доверенный корабль под именем России по жизненному руслу, полному водоворотов, отмелей, рифов. И, к слову сказать, пиратских нападений. История важна и для капитанов, и государственных деятелей-лоцманов, и для команды, пассажиров корабля. Особенно в таких ситуациях, как наше время, когда картина отечественной истории в угоду идеологическим пристрастиям определенных лиц трактуется так и сяк. Оттого так жарки споры вокруг интерпретаций исторических событий.

К определению времени на изучение гуманитарного цикла необходим системный подход. Следует принять во внимание, что отечественная история преподается в общеобразовательной школе. Нельзя не учитывать и того, что в формировании в национальном сознании картины истории родной страны активно участвуют художественная литература, искусство, СМИ. Поэтому выделять на учебный курс «История России» в технических вузах 5 кредитных ед. (180 часов) кажется роскошью (достаточно трех). В этой связи целесообразно, кстати, проанализировать содержание курса отечественной истории, методологию его изложения. Если идти по пути перегрузки курса фактами, увлекаться описанием событий, исторических эпох, то не хватит и 180 часов. Вузовский курс истории, на наш взгляд, должен отличаться от школьного не столько толщиной учебника, сколько методологией формирования в сознании студентов научной картины истории родной страны, методологией, как эта картина сказывалась на выборе стратегических путей развития страны. Освободившиеся кредитные единицы целесообразно передать для изучения других дисциплин (к примеру, права и др.).

спецкурсов по проблемам, место которым в циклах общепрофессиональных дисциплин или дисциплин специализации¹⁸.

При всей поддержке принципа расширения самостоятельности вузов в решении вопросов содержания подготовки будущих специалистов, все же следовало бы защитить попредметное нормирование времени для изучения дисциплин гуманитарного и социально-экономического цикла. Ведь не секрет, что предприниматели как реальные заказчики на подготовку специалиста и работодатели («потребители» этого специалиста) прагматически заинтересованы, в основном, в профессиональной его подготовке. Для них философская, историческая и прочая гуманитарная, духовно-культурная подготовка личности специалиста — всего лишь некий, не обязательный довесок к его профессиональной квалификации/компетенции (за исключением знания иностранного языка и деловой этики). В русле этой логики готовы действовать и технические вузы. Тем более что конкретное наполнение цикла ГСЭ дисциплин в технических вузах отдано на откуп... УМО по техническим специальностям.

Нормирование времени, при всей актуальности этого вопроса, это все же частная проблема. Главная — содержание и методологическая сторона общегуманитарной подготовки специалиста. Здесь возникает принципиальный вопрос к разработчикам стандарта. Какими научными критериями они руководствовались, ограничивая базовую часть вузовского обществознания отечественной историей, философией, иностранным языком? Каков исходный пункт их методологии? Казалось бы, особых проблем здесь нет. Исходный пункт — потребности, интересы общества как основного заказчика. И, прежде всего, его практической жизни. Конечно, у составляющих его разных социальных групп, хозяйственно-экономических, территориально-пространственных структур (регионов) могут быть свои предпочтения. Предпринимателей, тем более что они дышат одним ароматом — ароматом прибыли, меньше всего интересуют, повторим, разные там истории, философии, по-

литологии и др. Их идеал — специалист как некий узко-профилированный робот, который умел бы только прибыльно работать. Но именно общество — **верховный заказчик на образование, на номенклатуру специальностей**. Именно ему необходим разносторонне развитый индивидум, а его первичному атому (личности) — широкий веер свобод и возможностей развития, разносторонняя полнота короткой по историческим меркам человеческой жизни.

Подчеркнем, традиционная структура цикла общих ГСЭ дисциплин (стандарт второго поколения) имела свою логику (с точки зрения социальной инженерии). Философия представляет в этой структуре метатеорию и методологию этой инженерии (впрочем, не только социальной, но и инженерно-технической). По своей сущности философия предназначена к этой роли. Она представляет собой фундаментальную, базовую часть социально-инженерной подготовки. А вот в роли прикладной части выступали в данном случае науки конкретно-социальные. И особенно важны в этой части были такие науки, как социология и политология, право и педагогика. Получается, что авторы проекта третьего стандарта разорвали внутреннюю логику общегуманитарного цикла.

Если исходный императив развития образования — потребности и интересы общества, если страна стремится быстрее перейти на ступень постиндустриального развития, если его элиту, управленческий аппарат (государство), а равно другие социальные институты (от политических партий до семьи) волнуют проблемы зрелости правового государства и гражданского общества, стабильного, устойчивого развития такого своеобразного феномена цивилизации, как Россия, то реально было бы ожидать, что обязательная часть вузовского обществознания будет полнее отвечать этому императиву, его основным позовам.

В самом деле, если программно-целевой доминантой общественного развития становятся не вещи, а взаимоотношения людей, то, спрашивается, где те учебные дисциплины, которые бы учили вступающих в жизнь новых поколений российского homo sapiens'a основам юридических взаимоотношений? Где те науки и дисциплины, которые бы непосредственно работа-

¹⁸ Автор в данном случае опирается на личный опыт своего участия в качестве эксперта в государственной аттестации и аккредитации вузов в течение 2003—2008 гг.

ли на разумную социализацию личности, смогли дать ей нормы и правила, навыки и умения органично строить свои взаимоотношения с миром ближних и дальних? Где, к примеру, социальная педагогика, основу которой составляет общая педагогика и психология? Речь в данном случае идет не просто о правилах и нормах, навыках и умениях, а об инструменте социальной инженерии применительно, если позволительно так выразиться, к возделыванию личности. Даже в условиях жесточайшего дефицита учебного времени, нельзя упускать возможности этих наук для развития и саморазвития личности специалиста. Другими словами, право и педагогику/психологию следует включить в обязательную часть вузовского обществознания.

Разумеется, для того чтобы гуманитарные дисциплины оказались на уровне современных требований, их содержание и методику целесообразно переосмыслить под углом зрения как раз социальной инженерии. Отдавая должное тому реформированию учебного обществознания, особенно его вузовской части, которое было осуществлено в 90-х годах прошедшего столетия, следует признать, что оно отстает от вызовов исторического времени.

Преподавание обществознания страдает академизмом, абстрактной нацеленностью на его общую самооценку для личности и общества. Особенно это касается учебников¹⁹. Практически их надо переписывать под углом зрения той практической роли, которую социальные науки играют в жизни общества. Обществознание должно работать так же, как работают естественные и технические науки и дисциплины. Проблемы социальной инженерии должны получить в каждой науке (дисциплине) актуальное значение и самостоятельный статус. Если говорить о философии, это означает, что в структуре ее систематического курса проблематика «Социальной инженерии» должна быть выделена, к примеру, в качестве самостоятельного раздела (или темы). То же самое касается и истории философии. Вообще, анализ творчества того или иного ученого (философа, экономиста, историка и т.д.) того или иного течения общественной мысли

должен завершаться четкой характеристикой его вклада в проблематику социальной инженерии (в решение социальных проблем или проблем социальной практики, говоря традиционным языком).

К этому, в частности, обязывает внедряемый компетентностный подход. В сущности, его проблематика, как она освещается в литературе, в официальных документах, может быть определена как прикладная часть социальной инженерии. Двухуровневая парадигма образования (бакалавриат и магистратура) наводит на мысль о существовании двух типов социальной инженерии — репродуктивный (исполнительский) и инновационный (творческий). Задачи и цели бакалавриата, судя по всему, ограничиваются рамками первого типа. По крайней мере, требования бизнес-сообщества к выпускнику высшей школы не выходят в массе своей за его границы. Как можно понять, необходимость введения бакалавриата обусловлена в основном экономическими интересами.

Основы социально-инженерного творчества

Общую схему социально-инженерного творчества в рамках высшей школы можно описать по аналогии с научно-техническим творчеством. В «Стратегии развития науки и инноваций в Российской Федерации на период до 2015 г.» отмечается, что современные классические университеты должны вести не только фундаментальные, поисковые и прикладные научные исследования, но и выполнять опытно-конструкторские разработки, создавать образцы новой техники и технологии, обеспечивать их финансирование, осуществлять коммерциализацию результатов научных исследований своих сотрудников и студентов, обеспечивать передачу готовой продукции потребителям. С этой точки зрения процесс научно-технического инженерного творчества включает следующие этапы:

- генерацию идей, проведение функциональных и поисковых исследований, получение патентов;
- организационное обеспечение прикладных исследований, опытно-конструкторских разработок, создание макетных и

¹⁹ Тюрина Л.Г. Теоретико-методологическое обоснование модели учебной книги для профессионального образования: Монография. — М.: МГУП, 2006. - 148 с.

опытных образцов новой техники и технологии;

- производство новой продукции, проведение маркетинговых исследований, передача готовой продукции на рынок, обеспечение диффузии нововведений; внедрение инноваций в учебно-воспитательный процесс вуза²⁰.

В порядке дополнения следует выделить кадровое обеспечение исследований и разработок, производства новой продукции, передачу ее на рынок.

Разумеется, социальная инженерия в отличие от технической имеет существенные особенности. Здесь нет юридической процедуры патентования результатов творчества (изобретения). Научные приоритеты устанавливаются другими способами (экспертиза, публичная апробация, эксперимент и др.). Опытно-конструкторские разработки также носят особый характер (программный продукт, проект реформы, рекомендации и пр.). Есть и другие отличия. Но в целом логика выделения указанных этапов научно-технической инженерии может быть использована для выстраивания этапов социально-инженер-

ного творчества. Тем более что современная научно-техническая инженерия повсеместно включает в свое содержание и вопросы социальной инженерии. *Во-первых*, в постиндустриальном обществе и наука, и человек как специалист (индивидуальный, а тем более совокупный) все чаще имеют дело не с природой или техникой как таковой, не с экономикой и прочими отраслями жизнедеятельности общества в их изолированном бытии, а с человекоразмерными системами. *Во-вторых*, в новом обществе крайне высока социальная мобильность личности. Особенно в вертикальном измерении. Сегодня он — простой инженер, а завтра входит в коридоры власти. От его решений и рекомендаций так или иначе зависят судьбы тысяч, а то и миллионов людей, судьбы страны. Чисто научно-техническая инженерия тут мало чем может помочь. Как и инженерия здравого смысла, приобретенного эмпирическим опытом жизни. На вождей и министров из числа практиков страна уже насмотрелась. Вот тут-то и нужна социальная инженерия, основанная на научном знании. Или хотя бы социальная инженерия здравого смысла, пропущенная через основы науки об обществе.

²⁰ См.: Дятченко Л, Тарабаева В. Современные инновационные процессы — основа динамичного развития классического университета // Высшее образование в России. — 2008. - № 5. - С. 13-14.