

НА ПЕРЕКРЕСТКЕ МНЕНИЙ

РОССИЙСКАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ И ЕЕ ПРЕВРАЩЕННЫЕ ФОРМЫ

ТХАГАПСОВЕВ Хажисмель Гисович – д-р филос. наук, профессор, Кабардино-Балкарский государственный университет. E-mail: gapsara@rambler.ru

САПУНОВ Михаил Борисович – канд. филос. наук, доцент, гл. редактор журнала «Высшее образование в России». E-mail: mbsapunov@mail.ru

Аннотация. Стратегии образования, практикуемые в современной России, анализируются в плане их адекватности действительности и актуальным потребностям общества. Отмечается, что образовательная реальность, возникающая (конструируемая) в ходе модернизации, в определенных условиях принимает превращенные формы. Ориентация образовательной политики на них обрекает реформы на безуспешность. Ставится вопрос о необходимости системной корректировки стратегии государства в сфере образования с учетом мировых вызовов, а также назревших потребностей развития российского общества.

Ключевые слова: модернизация образования, стратегия развития образования, вызовы образованию, Болонский процесс, компетентностный подход в образовании, стандартизация в образовании, бюрократизация, превращенные формы

Для цитирования: Тхагапсовев Х.Г., Сапунув М.Б. Российская образовательная реальность и ее превращенные формы // Высшее образование в России. 2016. № 6 (202). С. 87–97.

Уже почти тридцать лет система образования в нашей стране остается объектом настойчивых реформ, модернизаций и инноваций, с публично заявленными целями и задачами которых трудно не согласиться. В самом деле, можем ли мы в условиях интенсивной глобализации мира обойтись без академической мобильности и международного признания наших академических квалификаций? Едва ли. Значит, необходимо следовать Болонскому процессу, его идеям, принципам и технологиям. Возможно ли, будучи в пространстве формирующегося общества знаний, где наряду с природными, трудовыми и финансовыми ресурсами в качестве предмета экономики выступают знания и способы их товарной «утилизации», обойтись без такого способа организации образования, который может обеспечить «фракционирование», «дозирование» и «пакетирование» знаний для их последующей «технологической инстру-

ментализации», т.е. без компетентностно ориентированного образования? Понятно, что нет. А компетентностный подход, в свою очередь, требует опоры на стандарты образования, поскольку в них нуждается любой рынок, включая рынок образовательных услуг. Дальше – больше: нужно ли нашим университетам быть конкурентоспособными на мировой арене, занимать престижные позиции в соответствующих «топ-списках»? Хотелось бы. А коль скоро так, надо соответствовать международным образцам вузовской деятельности и критериям ее качества, в том числе принятым в мире наукометрическим измерителям. Все перечисленное, а еще: развитие информационных технологий и электронного обучения, укрупнение вузов и оптимизация системы высшего образования в свете интернационального опыта – и составляют предмет нынешних реформ и модернизаций.

Между тем в профессиональной научно-педагогической среде и в российском обществе в целом неизменно бытует (а в последнее время массово крепнет) убеждение, что качество образования в стране неуклонно снижается, а проводимые реформы неэффективны, не дают желаемых результатов. Более того, критика положения дел в образовании вновь обретает такую остроту, что имела место разве что в конце 1980 – начале 1990-х гг. Так, утверждается, что образование в России заходит в бюрократический тупик [1], что оно в очередной раз стало жертвой авторитаризма и уже на грани катастрофы [2]. Дело доходит до того, что неудачи реформ образования увязываются с якобы присущей России цивилизационной особенностью – никогда не доводить реформы до завершения и вечно существовать в режиме «качелей» между реформами и контрреформами [3]. Фактически это ставит под сомнение не только государственные усилия последних десятилетий, но и саму возможность развивать образование в стране на основе механизмов реформирования.

Конечно, эти утверждения не лишены преувеличений, однако налицо недовольство реформами, которые, подчеркнем еще раз, актуальны по всем меркам.

Как такое возможно? Вот здесь, на наш взгляд, уместно обратиться к изрядно подзабытой ныне идее Маркса о «превращенных формах» социальной реальности, получившей новую интерпретацию в работах М.К. Мамардашвили [4]. В них «превращенная форма» понимается в предельно широком смысле – как способ воспроизводства сложной социальной системы на основе единства ее содержания и формы. «Пре-вращенная форма» в этом контексте понимается как продукт преобразований, трансформаций, инверсий внутренних связей и отношений некоего сущностного аспекта, элемента, феномена, который продолжает «оставаться за» формой, будучи уже чем-то иным. Так что в «превращенной форме»

имманентное (органичное, легитимное, изначально) содержание формы подменяется этими «иными», которые становятся на место имманентного. А дальше – больше: превращенная форма начинает играть самостоятельную роль в политике, экономике, культуре, образовании, выступая как их явленные, «реальные» модусы. Самая известная иллюстрация к феномену «превращенной формы» – товарный фетишизм, когда на место объективной (калькулируемой, исчисляемой, верифицируемой) сущности «стоимость» становится ее превращенная, субъективная, всегда открытая в своих границах, а по сути произвольная «цена», которая и выдает себя на миру за стоимость, со всеми вытекающими последствиями.

В социальной реальности (особенно в политике) превращенные формы, как показывает анализ, довольно распространены, и их возникновение связано с подменой смыслов политического процесса и политических действий символами и знаками: идеологическими догмами, утопическими лозунгами, ритуально-риторическими мероприятиями, «иконизацией лидера» и поклонением ему [5]. Что касается управления, превращенные формы всегда подстерегают там, где цели и методы управления несоизмеримы, не соответствуют друг другу или же сложность объекта управления не учтена в должной мере. Так что любая несогласованность, диспропорция, просчет в управленческой деятельности чреваты появлением ущербного результата. Коснемся сюжетов из нашей жизни.

В этом плане характерна «история с ЕГЭ». В качестве механизма равного доступа к высшему образованию единый государственный экзамен, бесспорно, важен и ценен уже потому, что являет собой форму социальной справедливости и значимый аспект социальной политики. Можно понять и желание наших стратегов образования поставить такое «большое дело» на рельсы современных информационных технологий.

Но, как выяснилось, главное в школьном образовании – его направленность на развитие мышления, культуры устной и письменной речи – невозможно адекватно выразить во внешне эффективных технологиях тестирования, что обрекло ЕГЭ на несоответствие целей и средств, т.е. на судьбу «превращенной формы». Скандальная очевидность этой ситуации привела к тому, что именно всероссийская полемика вокруг ЕГЭ стала моделью постановки «гамлетовского» вопроса в отношении реформ отечественного образования: в какой мере и сколь адекватно они отражают реальности образования и потребности общества? Ведь время показало, что ЕГЭ на основе тестирований просто разрушает целостность школьных знаний, сводя их к клиповым формам сознания, что стало ныне «притчей во языцех». Теперь, кажется, в школу возвращается сочинение, КИМы обретают гибкость и многообразие, намечаются пути легитимации творчества и талантливости учащегося. Дай Бог, все так и получится, и ЕГЭ будет избавлен от «превращенности».

Между тем события в сфере образования развиваются так, что невольно задаешь вопрос: не повторяются ли невыученные уроки истории ЕГЭ и с *компетентным подходом*? Актуальность компетентностного образования очевидна: современное крайне сложное и динамичное общество предъявляет к знаниям, деятельностью и поведенческой стратегии (компетенциям) человека целый ряд конкретных требований. В этом плане показательно, что европейские страны превратили проблематику компетенций и компетентности в предмет публичной политики, формулируя и декларируя востребованные временем и обществом компетенции на уровне политических решений. Вот главные из них:

- уметь жить в условиях демократии, развивать его институты;
- уметь принимать культурные различия, жить с людьми других культур, языков и религий;

- обладать широкими коммуникативными компетенциями;

- уметь строить свою жизнь и деятельность в современной информационной среде, осознавать и учитывать ее плюсы и минусы, владеть информационными и массмедийными технологиями;

- обладать способностью и умением учиться на протяжении всей жизни [6].

Понятно, что спектр компетенций, соотносимых с профессиональной подготовкой, не исчерпывается указанным перечнем – их гораздо больше. И здесь Россия не может позволить себе отставания. Но что вызывает опасения? Прежде всего – то обстоятельство, что научно-теоретическое обеспечение, которое проливало бы свет на социально-онтологическую сущность компетенции и компетентности, пока критически отстает от форсируемых административно-темпов строительства компетентностного образования [7]. Увы, так и остаются непроясненными ключевые вопросы, а именно:

- на основе каких наборов (сочетаний, комбинаций) компетенций можно сформировать ту или иную профессиональную идентичность, форму и тип социальности человека;

- какие критерии могут быть приняты за основу для создания общей системной типологии компетенций (компетентностей) в сфере профессионального образования;

- каковы общие принципы создания (конструирования) модели образования на основе компетенций?

Поскольку эти вопросы остаются без ответа, «развитие» компетентностного образования сводится к изобретению всевозможных компетенций и их продавливанию в образовательную практику под напором иллюзий, будто компетентностный подход является педагогическим открытием, гарантирующим качество образования, выход на его вершины [8]. Дело порой доходит до абсурда. Например, изобретена такая странная компетенция, как «способность

принимать участие» (в чем-либо!), а число компетенций, адресуемых близким профилям подготовки, может различаться кратно. Так, направление «Мехатроника и робототехника» обходится пятью профкомпетенциями, в то время как «Конструкторско-технологическому обеспечению машиностроительных производств» предписано 74! Неужто компетентностная структура родственных машиностроительных профессий инженера так сильно различается? Разумеется, нет. Приведенный пример лишь иллюстрирует масштаб отставания теоретического обеспечения компетентностного подхода от темпов его «внедрения», что обрекает данный проект на бытие в «превращенных формах». Примеров тому много. Так, в продвигаемой концепции не учитывается, что компетентность имеет деятельностную природу, а значит, она ситуативна в своих проявлениях, как и любое действие в конкретных ситуациях (штатных, нештатных, форс-мажорных), требуя таким образом выявления и учета нюансов этой ситуационной структуры [9]. Между тем в наших образовательных стратегиях такой вопрос вообще не ставится. В итоге получается так: мы задаемся целью нейтрализовать обезличивающее и размывающее воздействие безграничной массы накопленного научного знания за счет точности и прицельности профиля подготовки кадров, складывая его из филигранных кирпичиков компетенций, компетентностей. Вроде бы все замечательно. Но в своих реальных действиях мы оперируем кирпичиками, неведомо «как и из чего сотворенными». Так в очередной раз в наших реформах складывается ситуация несоответствия (диссонанса) целей и средств, что неминуемо аукается превращенными формами. Они, увы, уже появились, если учитывать масштабы распространенности компетенций типа «умение принимать участие...», которые для ряда профилей составляют аж 35% от их общего числа, или таких компетенций, как «способность к абстрактному

мышлению, к анализу и синтезу», выдаваемых за «общекультурные». Что тут скажешь?

Во-первых, способности к абстрагированию, анализу и синтезу, как известно, являются общелогическими формами, которыми должен владеть любой психически здоровый человек независимо от уровня и профиля образования. Во-вторых, если учитывать, что культура – это крайне сложная и целостная система всех «исторически развивающихся надбиологических программ человеческой жизнедеятельности, обеспечивающих воспроизводство и изменение социального бытия во всех его основных проявлениях» [10], очевидна невозможность и бессмысленность «общекультурных компетенций». Иное дело – «общепрофессиональная компетенция (ОПК)», ее появление – это серьезный шаг в развитии компетентностного подхода в образовании. Очевидно также, что ОПК должны быть соотнесены прежде всего с научным познанием (единственной общей основой всех родов и профилей подготовки), а именно – со способами выработки, организации и построения научного знания и его технологизации в современных условиях, включая междисциплинарный подход, методы mode-2, конвергентные технологии. Но, увы, щедро заявленные в ФГОСах ОПК не проникнуты этими идеями, оставаясь на уровне далеко не авангардных идей «моделирования» и «информационных технологий».

Здесь впору вновь вернуться к методологическому смыслу «превращенной формы». Он принципиально важен тем, что меняет угол зрения на ситуацию в образовании, на причины и истоки неэффективности реформ. Дело вовсе не в том, что власти и чиновники «чего-то не знают, не понимают или делают не так», хотя порой бывает и такое. Все гораздо сложнее: превращенные формы чаще всего порождаются причинами и обстоятельствами объективного характера, которые не подвластны чиновнику.

Пример – «житие» *Болонского процесса* в нашей стране, где университеты вовсе не являются автономными корпорациями, а высшее образование управляется государством централизованно. Вот и пришлось Болонский процесс внедрять (имплантировать!) принуждающей силой закона, а не путем демократического выбора образовательного сообщества, что идет вразрез с его сутью и духом. К этому надо добавить, что у нас болонская «оргсхема» сосуществует с приснопамятной курсовой и классно-урочной системой, усугубляя меру ее превращенности. Можно ли в этом винить высокое начальство? Скорее, надо ему посочувствовать, ведь оно вынуждено действовать в заданных обстоятельствах, пытаясь в рамках отечественных традиций управления обеспечить российскому студенту и специалисту академическую мобильность, что так важно в условиях интенсивной глобализации мира. Между тем вопрос о признании наших академических квалификаций за рубежом пока так и остается открытым. При этом мы почему-то перевели на принципы Болонского процесса подготовку специалистов даже в таких направлениях, где успехи и лидерство российского образования общеизвестны (математика, искусство, ракетостроение) [11]. Увы, такова дань превращенным формам политики и управления.

Но даже при этих издержках мы не можем быть вне общемирового образовательного пространства, его трендов, поскольку трудно рассчитывать на успешность России в глобальном мире (с его практиками научных мегапроектов, академической и трудовой мобильности, стартапов и транснациональной экономики), если наши ведущие вузы не будут встроены в систему этих практик. В этом смысле наш топ-менеджмент действует (пусть и не всегда умело и эффективно) в правильном направлении, какие бы критические голоса по этому поводу ни раздавались.

Однако вернемся вновь к методологичес-

кому потенциалу концепции «превращенной формы». Данный феномен в социально-политической реальности столь значим, что его частные (отраслевые) типы проявления можно квалифицировать как некий «закон», или «принцип». Пример – так называемый закон Гудхарта, суть и смысл которого заключаются в следующем: если какой-то экономический или социальный показатель (развития, роста) становится объектом и целью политики, то этот критерий перестает быть объективным и заслуживающим доверия, деградирует [12]. Нечто подобное ныне происходит в отечественной *наукометрии*. Современная наука столь затратна, что очевидна необходимость объективной оценки ее эффективности, как и результативности ученого. На это и претендуют существующие наукометрические показатели: индекс Хирша, импакт-фактор и др. Проблема же в том, что эти показатели, став объектом и инструментом политики и управления, стали утрачивать объективность, обретая превращенные формы в духе упомянутого закона Гудхарта. Примеров тому много: мы видим вокруг неизвестные в научном сообществе журналы с запредельными импакт-факторами; научных работников, якобы «лидеров научного цитирования», у которых уровень самоцитирования близок к 100%. Более того, ныне здравствующие российские доктора и кандидаты наук без особого труда предстают в базах РИНЦ в роли соавторов лучших умов научной и философской мысли: Платона, Аристотеля, Канта, Пригожина, Тоффлера, Гидденса и других великих, – обретая таким образом индекс цитирования повыше, чем у любого классика [13]. Но можно ли винить в этом только лишь стратегов науки и образования? Ведь пока нет другой модели и системы наукометрии. И еще: если кто-то в научно-педагогическом сообществе публично числится как соавтор Платона, не идет ли здесь речь скорее об уровне самоорганизации и этике научного сообщества, чем о недоработках чиновников?

Закон Гудхарта замечателен тем, что подвластные ему феномены проходят три стадии в своем генезисе: появление социальной инновации; признание значимости ее полезного потенциала (коммуникативного, мобилизационного) и постановка ее на контроль; и, наконец, постепенная инверсия инновации в фетиш, «в превращенную форму». Однако далеко не все превращенные формы демонстрируют столь четкую стадиальность в генезисе, да и появляются (возникают) они под влиянием самых различных факторов, в том числе и вследствие субъективно предвзятого отношения социума к управленческим действиям. Это видно на примерах так называемой *«бюрократизации образования»*.

Дело в том, что за бюрократизацию, как показывает анализ, зачастую выдается всего лишь формализация параметров вузовского процесса и управления им, в частности разработка стандартов, регламентов, норм, критериев и инструментов рейтинговой оценки и т.д. Однако формализация, хотя она и окрашена в обыденном сознании русскоязычного человека в негативные тона, по существу, является одним из важнейших принципов (наряду с принципами научности, системности, гибкости, централизации) рационализации управления и повышения его эффективности, а главное – обеспечения объективности и прозрачности процессов управления и контроля. Иначе говоря, подобная формализация в управлении просто необходима, и весь цивилизованный мир это прекрасно осознает.

Понятно, что формализация вузовских процессов носит рутинный, трудоемкий и далеко не всегда творческий характер. Поэтому вряд ли можно согласиться с тем, что за бюрократизм и «бумажно-файловый вал» зачастую выдается работа по модернизации структуры, логики и содержания образования в рабочих программах курсов и дисциплин по мере перехода к новым поколениям ФГОС. О каком бюрократизме здесь можно говорить, когда постоянная

работа над качеством рабочих программ является самой действенной формой работы преподавателя «над собой»! И, наконец, когда речь идет о бюрократизме, надо различать идеологизированный (намеренно угнетающий) бюрократизм запретов, цензур, ограничений мысли и действий, что нам хорошо знакомо по прошлой истории, и сегодняшний рутинно-управленческий формализм. Этот «виртуальный бюрократизм» практически не затрагивает реальной демократии («демократии на рабочем месте»), которая более всего зависит от культуры и профессионализма низового и среднего звена управления – кафедры, факультета, вуза, а не от высшего топ-менеджмента российского образования.

Разумеется, все это не означает, что бюрократизма в сфере образования вовсе нет. Увы, он есть, и его источником являются прежде всего *ФГОСы*, а точнее – отставание их логики и ориентиров от времени и потребностей развития образования. О чем идет речь?

Для преодоления хаоса, царившего в сфере высшей школы в 90-е годы, были уместны (и необходимы) инструменты прямого воздействия на вузовский процесс с помощью запретительно-ограничительных стандартов. Но ситуация с тех пор изменилась радикально: от высшей школы ныне требуется динамизм в развитии и адекватный ответ на вызовы времени. А значит, теперь уместны лишь стандарты мотивирующего, рамочного плана, задающие круг предельно укрупненных типов компетенций, оставляющие за вузом право детализировать их по своему усмотрению. При такой логике стандарта меняется и смысл компетентностного подхода. Он перестает быть механизмом тотальной унификации (т.е. консервации образования, ограничения его развития), получая шансы стать инструментом вариативного моделирования подготовки специалиста с учетом средовых (культурных, экономических, технологических) факторов, вызовов времени и мес-

та, пожеланий и запросов заказчика. Ведь оседлать тренды и векторы прогресса в современном мире возможно разве что на основе высокого интеллекта, свободы и творчества, но не под давлением детализированных стандартов, компетенций и счетоводческих придирок контролеров, подталкивающих в пространство угнетающего бюрократизма.

Возможно, кто-то усмотрит в изложенных суждениях апологию политики Минобрнауки. И напрасно. Скажем прямо: это замечательное ведомство, его «концептуальный утопизм» и склонность к эффективным методам (что подается как «креатив»), частенько оказывается виновником появления превращенных форм бытия науки и образования в современной России. Например, чего стоит стратегическая идея обеспечить развитие отечественной высшей школы заменой каждого десятого российского профессора на иностранного? Оставим в стороне вопросы «обывательского плана», и все же:

□ во что, в какие суммы обойдется такой проект и в чью экономику эти деньги уйдут?

□ захотят ли звезды университетских форпостов мира поработать у нас в существующих ныне условиях политической турбулентности, информационных и санкционных войн, за которыми стоят «конфликты ценностных миров», затрагивающих даже самого аполитичного профессора? Или будем довольствоваться неприхотливыми?

□ удастся ли гарантировать безопасность заметных иностранцев на Юге нашей страны, в Дагестане и Чечне, например?

Никуда не деться и от в данном случае главного: за броской идеей «оседлать прогресс с опорой на заемного профессора» стоит обветшалая концепция «догоняющей модернизации». Она, как уже не раз продемонстрировано и в теории, и на практике, порождает лишь «копирование уходящего дня» и пребывание в позиции «вечно

догоняющего» [14]. В очередной раз мы сталкиваемся здесь (разве что в более тонкой форме) с явным несоответствием целей и средств, что неминуемо чревато превращенными формами результата. Однако не поискать ли нам «локомотивы прогресса» сначала у себя дома, скажем, создав эффективную систему повышения квалификации преподавателя на базе наиболее продвинутых вузов страны: МГУ им. Ломоносова, СПбГУ, МГТУ им. Н.Э. Баумана, Физтеха, МЭИ, ГУ ВШЭ, а также академических институтов РАН и др.? Так и было в те времена, когда мир признавал наше лидерство в сфере образования и науки. Ведь, как известно, переосмысление прошлого опыта есть один из универсальных механизмов развития.

Или вот – другой пример. Обильным источником превращенных форм бытия образования в стране стала концепция «образование – вне политики, и ему надлежит быть сферой услуг», насаждавшаяся годами. Правда, мы теперь спохватились, и новым законом образование трактуется как общественное благо. Но что это изменило и изменит ли уже? Коммерциализация образования как была запредельной, так и остается. А главное – в стране уже сложился и превосходно себя чувствует тип ректора (директора), который без особого труда трансформирует государственный вуз (колледж, школу) в частный бизнес, приносящий ему и его ближайшим сподвижникам миллионные доходы на общем университетском фоне зарплат преподавателя. Вот эта «превращенная форма» организации образования и есть один из ключевых факторов недоверия социума к реформам в образовании и острого недовольства педагога ими.

Между тем в европейской публичной мысли от Платона до Фуко образование всегда рассматривалось не иначе как инструмент и объект политики, политического регулирования. Может быть, теперь что-то изменилось? Оказывается, нет. Недавно в

Роттердаме вышел сборник статей с «говорящим» названием «Образование и политическое бытие. Новые теоретические артикуляции». Идеи издания в изложении его редактора таковы: «Взаимосвязь между стратегиями образования и политическими теориями пока еще не оценена в должной мере»; «образование всегда является частью масштабных политических проектов, а значит – вовлечено в осуществление власти»; «образование и сегодня остается одним из значимых аспектов неоллиберальной политической повестки дня... поскольку оно выступает в режиме рассеянной власти и даже в форме правительственного менталитета» [15]. Все предельно ясно: образование как было, так и остается объектом и инструментом политической практики. Более того, в современной политической философии широко разделяется мысль, что каждая модель демократии требует обоснования и опоры в соответствующих стратегиях образования [16]. Это напрямую относится к России, которая, как бы к этому ни относиться, не следует общей колее либерализма, а ищет некую парадигму национальной демократии.

Роль образования как инструмента политики особенно велика в современной ситуации. Россия сегодня являет собой сложное переплетение этносов, исторических эпох и культур различных типов и идентичностей, а в итоге – веер противоречивых, разнонаправленных трендов социально-экономического и культурного развития. Добавим, что разрывы в уровнях экономического и культурного развития российских регионов, увы, возрастают год от года, создавая угрозы политической стабильности и историческим перспективам [17]. Впрочем, те геополитические стратеги, которые втягивают нашу страну в информационные, санкционные и гибридные войны, не делают особых секретов из того, что они усматривают шанс на развал России именно в ее неоднородности. Дело доходит до призывов и требований отделить тот или иной

регион от России – в силу его «инаковости».

Ко всему этому следует добавить, что 1990-е гг. породили явно неблагоприятную для развития страны социолингвистическую ситуацию, а именно резкое падение уровня владения русским языком в национальных регионах, что обрекает образование в этих регионах на опасную деградацию [18]. Проблема в том, что уже много лет наблюдается явная диспропорция управленческого внимания Минобрнауки к разным направлениям и аспектам развития образования в стране. При этом фокус сосредоточен на внешних вызовах (как не отстать от мировых трендов и достижений) и общих вопросах развития (Болонском процессе, ЕГЭ, компетенциях, стандартах и пр.) В итоге у нас на протяжении десятилетий отсутствуют такие стратегии и механизмы развития образования, как:

- эффективная государственная языковая политика, которая базируется не на «пожеланиях сверху» и «усмотрениях снизу» (что сегодня имеет место), а на выверенной системе мирового опыта и психолого-педагогических принципов, способных обеспечить высокую культуру владения русским языком на всей территории России, в том числе с опорой на билингвизм;
- культурологическая политика, исключающая превращение региональной этнологии, истории и филологии в «прикладную теорию» национализма, экстремизма и межэтнических конфликтов и ориентированная на культурную консолидацию российских этносов, на формирование идентичности россиянина;
- практика единства системы государственной аттестации учреждений, кадров и системы переподготовки и повышения квалификации вузовского педагогического корпуса.

Излишне объяснять степень «превращенности образования», особенно в национальных регионах, вследствие нерешенности указанных проблем. Что касается ре-

гиональных вузов, призванных в первую очередь решать эти проблемы совместно с Минобрнауки, они (или большинство из них) фактически выпали из рамок отечественной стратегии развития образования и бытуют в явно превращенном модусе «имитации развития», что, заметим, также подпитывает недовольство реформами значительной части российского научно-педагогического сообщества [19].

Если учитывать эти обстоятельства, давно пора дополнить существующую иерархию вузов страны (общенациональные, федеральные, исследовательские) системой «ведущих региональных вузов», чтобы в каждой области (республике, крае) хотя бы один вуз располагал ресурсной базой и технологиями современного университетского процесса и мог выступать как центр развития региона. Тем более что продвигаемая сверху идея создания так называемых «опорных вузов в регионах» путем объединения однопрофильных учебных заведений, будучи лишь разновидностью «оптимизации сети», не решает и не может решить данную проблему (ведь только в 11 из 85 регионов РФ существуют эти самые однопрофильные вузы).

И в заключение. Наше образование за последние десятилетия развивалось в сложных условиях постсоветских перемен, нарастающей глобализации мира и противоречивой государственной политики – от академических свобод «без берегов» (разрешено все, что не запрещено) до нынешнего унифицированного и формализованного ЕГЭ, стандартизации и регламентации едва ли не всего значимого в образовании. Этот непростой этап, разумеется, привнес в образование как плюсы, так и минусы. В том числе – противоречивые наслоения концептуальных идей, принципов и механизмов управления, обрекающие стратегию реформ на неуспешность, вызывая недовольство и критические настроения в обществе. Как преодолеть эту ситуацию? Ответ очевиден: на основе открытой глас-

ной ревизии и системной корректировки стратегий отечественного образования при самом широком участии вузов и научно-педагогического корпуса, что требует «перегрузки» диалога Минобрнауки с профессиональным сообществом. И принципиально важно, чтобы на арене этого диалога вновь не возобладал наш экспертный монополизм, когда коллеги из небезызвестных вузов задают всеобъемлющие «картины должного прогресса» и критерии его оценки, что, заметим, не мешает им публично адвокатировать в пользу этих же проектов, механизмов воплощения и способов оценки результата.

Известно, что в современном крайне сложном и изменчивом мире общество подстерегают множественные риски и опасности, источником которых является (в том числе) и нечувствительность существующих социальных институций к вызовам «времени и места». В этом контексте копившиеся годами изъяны стратегий образования перестают быть просто промахом и оплошностью отдельных чиновников. Последние лишь расширяют спектр рисков и множат угрозы, перед лицом которых стоит современная Россия.

Литература

1. Красинская А.Ф. Модернизация, оптимизация, бюрократизация... Что ожидает высшую школу завтра? // Высшее образование в России. 2016. № 3. С. 73–81.
2. Адамский А.И. Пагубная самонадеянность // Новая газета. 2015, 9 ноября (вып. 123).
3. Миронов В.В. Проблемы реформирования российского образования // Метафизика. 2014. № 4(14). С. 52–60
4. Мамафдашвили М.К. Форма превращенная // Новая философская энциклопедия. М.: Мысль, 2001. Т. 4. С. 264–266.
5. Тхагапсоев Х.Г. К особенностям социального бытия современной России // Философские науки. 2007. № 9. С. 48–66.
6. Ключевые компетенции для Европы // Интернет-ресурс «Letopisi.Ru». URL: www.letopisi/index.php/

7. Тхагапсоев Х.Г. Компетентностное образование: к проблеме воплощения // Высшее образование в России. 2013. № 6. С. 71–76.
8. Куракова Г.В. Теоретический анализ дефиниции «ключевые учебные компетенции» // Интернет-журнал «Эйдос». 2011. № 8. URL: www.eidos.ru/journal/
9. Шкурко А.В. Анализ ситуаций и проблема компетентности // Эпистемология и философия науки. 2007. Т. XI. № 1. С. 129–145.
10. Степин В.С. Культура // Новая философская энциклопедия. М.: Мысль, 2001. Т. 2. С. 341–347.
11. Третьякова Е.М. Двухуровневое инженерное образование: требования к компетенциям и содержанию образования // Вектор науки ТГУ. 2012. № 2. С. 292–296.
12. Закон Гудхарта. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/закон_Гудхарта
13. Тхагапсоев Х.Г. Издательская деятельность как высшая форма философского творчества? // Высшее образование в России. 2015. № 2. С. 155–158.
14. Федотова В.Г. Российская история в зеркале модернизации // Вопросы философии. 2009. № 12. С. 3–18.
15. Szkudlarek T. Introduction: Education and Political // New Theoretical Articulations. Rotterdam: Sense Publishers, 2013. P. 3–14.
16. Гуторов В.А. Политика и образование: историческая традиция и современные трансформации // Полис. 2015. № 1. С. 9–29.
17. Тхагапсоев Х.Г., Черноус В.В. Реинтеграция постсоветской России // Научная мысль Кавказа. 2013. № 4 (76). С. 9–19.
18. Тхагапсоев Х.Г. На путях в миражи? (К современным стратегиям развития образования в России) // Высшее образование в России. 2012. № 7. С. 21–29.
19. Тхагапсоев Х.Г. Региональный вуз выпадает из стратегии развития отечественного образования // Высшее образование в России. 2014. № 2. С. 38–42.

Статья поступила в редакцию 19.04.16.

RUSSIAN EDUCATIONAL REALITY AND ITS CONVERTED FORMS

TKHAGAPSOEV Khazhismel G. - Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Kabardino-Balkar State University, Nalchik, Russia. E-mail: gapsara@rambler.ru

SAPUNOV Mikhail B. - Cand. Sci. (Philosophy), Assoc. Prof., Editor-in-Chief, Journal "Vysshee obrazovanie v Rossii" [Higher Education in Russia]. E-mail: mbsapunov@mail.ru

Abstract. Education strategies practiced in modern Russia are analyzed in terms of their validity and adequacy to the present day realities. We argue that the educational reality constructed in the course of reforming sometimes takes the converted forms, and this makes them unsuccessful. There is a need for systematic correction of policies and state strategies in the field of education in order to meet contemporary challenges and needs of Russia.

Keywords: education policy, education strategy, education reforming, globalization, the Bologna process, competence education, standardization in education, bureaucracy, converted forms

Cite as: Tkhagapsoev, Kh.G., Sapunov, M.B. (2016). [Russian Educational Reality and Its Converted Forms]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 6 (202), pp. 87–97.

References

1. Krasinskaya, L.F. (2016). [Modernization, Optimization, Bureaucratization... What Awaits Higher School Tomorrow?]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 3, pp.73–82. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Adamskii, A.I. (2015). Perilous Presumption. *Novaya gazeta* [New Newspaper]. Nov. 9, No. 123. (In Russ.)
3. Mironov, V.V. (2014). [Problems of Reforming Russian Education]. *Metafizika* [Metaphysics]. No. 4 (14), pp. 52–60. (In Russ., abstract in Eng.)

4. Mamardashvili, M.K. (2000). [The Converted Form]. *Novaya filosofskaya entsiklopedia* [New Encyclopedia of Philosophy]. Moscow: Mysl' Publ., vol. 4, pp. 264-266. (In Russ.)
5. Tkhangapsoev, Kh.G. (2007). [Peculiarity of the Social Existence of Russia]. *Filosofskie nauki* [Philosophical Sciences]. No. 9, pp. 48-66. (In Russ.)
6. Kluchevye kompetencii dlya Evropy [Key Competences for Europe]. *Letopisi.Ru*. Available at: www.letopisi/index.php/ (In Russ.)
7. Tkhangapsoev, Kh.G. (2013). [Competence-Based Education: to the Problem of the Implementation]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 6, pp. 71-76. (In Russ, abstract in Eng.)
8. Kurakova, G. (2011). [Theoretical Analysis of the Notion "Key Education Competences"]. *Digital Journal «Eidos»*. no. 8. Available at: www.eidos.ru/journal/ (In Russ.)
9. Shkurko, A. (2007). [Situation Analysis and the Problem of Competency]. *Epistemologiya I filosofiya nauki* [Epistemology & Philosophy of Science]. Vol. XI, no. 1, pp. 129-145. (In Russ.)
10. Stepin, V.S. (2001). [Culture]. *Novaya filosofskaya entsiklopedia* [New Encyclopedia of Philosophy]. Moscow: Mysl' Publ. Vol. 2, pp. 341-347. (In Russ.)
11. Tret'yakova, E.M. (2012). [Two-Level Engineering Education: Requirements for Competences and Content of Education]. *Vector nauki TGU* [The Vector of Science of Tolyatti State University]. No. 2, pp. 292-296. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Goodhart's law. Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/Goodhart%27s_law
13. Tkhangapsoev, Kh.G. (2014). [Publishing as a Highest Form of Philosophical Activities]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 2, pp. 155-158. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Fedotova, V.G. (2009). [The Russian History in the Mirror of Modernization]. *Voprosy filosofii* [Russian Studies in Philosophy]. No. 12, pp. 3-18 (In Russ.)
15. Szkudlarek, T. (2013). Introduction: Education and Political. *New Theoretical Articulations*. Rotterdam: Sense Publishers. Pp. 3-14.
16. Gutorov, V.A. (2015). [Politics and Education: Historical Tradition and Modern Transformations]. *Polis*. [Polis. Political Studies]. No. 1. Pp. 9-29. (In Russ, abstract in Eng.)
17. Tkhangapsoev, Kh.G., Chernous, V.V. (2013). [Reintegration of Post-Soviet Russia: Obstacles and Ways of Overcoming]. *Nauchnaya misl' Kavkaza* [Caucasian Scientific Thought]. No. 4, pp. 9-17. (In Russ., abstract in Eng.)
18. Tkhangapsoev, Kh.G. (2012). [On the Ways to Mirage? On the Modern Strategies of Russian Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 7, pp. 21-29. (In Russ., abstract in Eng.)
19. Tkhangapsoev, Kh.G. (2014). [Regional University Falls out of Education Development in Russia]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 2, pp. 38-42. (In Russ., abstract in Eng.)

The paper was submitted 19.04.16.

