

РОССИЙСКИЕ УНИВЕРСИТЕТЫ

Автор: Б. В. ДУБИН

(Уроки прошлого и задачи на завтра)

Состояние высшей школы в России на протяжении последних 10 - 15 лет вызывает заметный интерес общественности и привлекает внимание социальных аналитиков. Это понятно. Речь ведь идет о формировании сегодняшних и завтрашних квалифицированных кандидатов в элиту страны, в том числе - в элиту научную, исследовательскую, о подготовке кадров массового управления, включая преподавание, а значит, и обо всей системе воспроизводства российского социума, в его - социума - наиболее сложных и ответственных подразделениях, причем воспроизводства в нынешнем глобальном контексте развитых, открытых и динамичных обществ.

Социологические исследования существующей в стране образовательной системы достаточно рано показали и продолжают демонстрировать полную непригодность прежних, советских государственно-распределительных, ведомственно-иерархических структур подготовки специалистов, их трудоустройства, оплаты, продвижения в современных условиях (см., например, [Высшая... 1989; Собкин, 1994; Шереги, 1997; Гудков, 1998; Константиновский, 1999; Полетаев, Савельева, 2001; Воспитание... 2002; Образование... 2002; Доступность... 2004]). На социальном разломе конца 1980-х - начала 1990-х гг, как бы вышли наружу, стали видны системные ограничения, заложенные в основание репродуктивных институтов советского социума, и прежде всего - сама антропологическая модель "человека советского", которая задавала рамки всего дидактического процесса и во многом предопределяла его результат¹.

Однако обозначившиеся, как казалось на тот момент, возможности всерьез реформировать вузы (набор изучаемых дисциплин, характер преподавания, принципы организации), а тем самым поддержать и укрепить коллективные надежды рубежа 1980- 1990-х гг. на движение страны в сторону либеральной, рыночной демократии, на изменение социально-профессиональной структуры социума, общий подъем квалификационного и цивилизационного уровня граждан, системы социального продвижения и признания не были всерьез осознаны и реализованы. Вместо реформ данной проблемной сферы, как и большинства других, под новыми вывесками или подновленной официальной риторикой все чаще обнаруживались силы и механизмы воспроизводства прежних централизованно-государственных порядков. Неудовлетворенность населения - и молодежи, и их родителей - наличным состоянием дел в этом плане вынуждала и по-прежнему вынуждает миллионы россиян из года в год искать обходные пути ("нужных людей", "связи" и т.п.), позволяющие реализовать высокие образовательные установки более подготовленной и более требовательной части молодых поколений.

¹ Начальный этап формирования данной модели в последнее время все более внимательно анализируется историками (см., например, [Балашов, 2003]).

Д у б и н Борис Владимирович - ведущий научный сотрудник Аналитического Центра Юрия Левады.

Система вузовского обучения в России остается оторванной от мировой образовательной системы, не только от ее педагогических стандартов и практики, но и от антропологии постмодерного общества и человека. Она по-прежнему не ориентирована на то, чтобы дать студентам хорошую специальность, пользующуюся общественным признанием и при этом хорошо вознаграждаемую (то, что сам российский социум - уплощенный, косный, бедный связями и альтернативами, приходится оставить сейчас в стороне). Тем не менее сложившаяся система высшего образования обросла и продолжает обрастать всякого рода "приставками", понемногу коммерциализуясь "в духе времени", но на свой лад и в свою пользу. Служащие государственной системы манипулируют доступом к образовательным благам и услугам, возможностью поступить в вузы как таковые или учиться в особенно престижных вузах, на престижных отделениях и специальностях.

Один из аспектов подобной адаптивной стратегии власти состоит в том, например, что институты номенклатурно-ведомственным порядком повышаются до статуса университета или академий. Параллельно с постепенным превращением высшего образования фактически во всеобщее (над ним наращивается уровень более профилированного и качественного второго высшего образования, как правило, платного) базовой моделью высшей школы становится - или явочным порядком уже стал - университет. Между тем и в каждом отдельном случае, и для подобной структуры высшего образования в целом по-прежнему остаются без продумывания и ответа принципиальные, но вполне конкретные, рабочие вопросы:

- из кого и кого университет собирается готовить (характеристика преобладающих абитуриентов и их мотивация, университетские требования к ним, предполагаемый результат "на выходе");
- чему он будет учить студентов (направленность и типы учебных пособий; соотношение общих и специальных дисциплин, обязательной программы и самостоятельной работы);
- кто будет это осуществлять (состав и уровень профессуры; соотношение исследования и преподавания);
- как он думает это делать (направленность и структура образовательного процесса; предоставляемые студентам возможности и права, уровень их самостоятельности и влияния на процессы обучения);
- на какие средства предполагает существовать (централизованные и местные государственные субсидии; частные вклады; собственные средства - примерное соотношение этих источников);
- как он видит более широкий социальный и культурный контекст собственной деятельности (свое место в образовательной системе страны/региона, запросы различных социальных групп к образовательной системе - к среднему, высшему и второму высшему образованию, ведущие ценности общества, его антропологические модели).

Попробую, по неизбежности тезисно, коснуться всех перечисленных проблем, и прежде всего их сформулировать, "поставить на ноги". При этом для иллюстрации некоторых тезисов я буду привлекать социологические данные, полученные в ходе серии опросов, которые были проведены в 2003 г. сотрудниками Аналитического Центра Юрия Левады по гранту Фонда Форда (подробно о них см. [Гудков, Дубин, Леонова, 2004]).

Запросы общества и направленность образования

Чрезвычайный рост за последние годы спроса на высшее образование со стороны российской молодежи не должен заслонять, во-первых, тот факт, что высшее образование - ценность далеко не всеобщая, хотя среди молодежи она более значима, чем среди населения в целом (см. табл. 1, 2). Лишь около трети молодых россиян собираются поступать в вузы (среди учащихся старших классов эта доля примерно вдвое больше). Во-вторых, получение высшего образования для абсолютного большинства молодежи не

Таблица 1 Какое образование вы считаете достаточным для себя, для таких людей, как вы?*

	Население в целом	Молодежь до 35 лет
Менее 7 - 8 классов	3	Меньше 1
8 - 9 классов	6	2
10 - 11 классов	10	6
ПТУ	9	8
Техникум, ССУ	25	22
ВУЗ	36	45
Два ВУЗа	4	11
Аспирантура	2	3
Колледж или университет за рубежом	Меньше 1	1
Затрудняюсь ответить	6	2

* Здесь и далее: население, $N = 2000$ человек; молодежь, $N = 3000$ человек; в % к опрошенным контингентам.

Таблица 2 Зачем сегодня прежде всего нужно высшее образование?

	Население в целом	Молодежь до 35 лет
Чтобы стать хорошим специалистом	49	40
Чтобы найти хорошо оплачиваемую работу	60	53
Чтобы сделать карьеру	42	38
Возможность жить в культурной, образованной среде	12	11
Можно найти друзей, спутника жизни	8	5
Можно продлить годы учебы	4	3
Иначе будут считать неудачником	3	2
Иначе не стать культурным человеком	8	9
Иначе невозможно реализовать себя	16	24
Нет другого пути в науку	20	11
Затрудняюсь ответить	5	2

является серьезной проблемой, а проблемой это становится лишь для 6 - 10% молодых россиян, озабоченных качеством образования, уровнем вуза, его авторитетностью и престижем. В-третьих, большинство ориентированных на поступление в вуз ожидают от него получения сертификата об образовании, "корочки" или "поплавка" общепризнанных образцов, помогающих найти лучше оплачиваемую работу и гарантирующих более высокий социальный статус.

Связь между собственной активностью (в том числе, на стадии подготовки к поступлению в вуз), качеством приобретаемого образования, жизненным успехом и его социальным вознаграждением, включая удовлетворенность самим собой и уважение значимых других, в сознании абсолютного большинства уже учащихся, намеренных обучаться и их родителей, как свидетельствуют данные эмпирических опросов, отсутствует. Так что университету приходится сейчас и придется в будущем решать, станет ли он ориентироваться преимущественно на *статусно-символическую* модель высшего образования (массовизацию профессиональной подготовки среднего уровня по советскому образцу), на обеспечение непосредственных запросов производства и прикладных задач местного масштаба (по модели *оперативного профессионально-технического обучения "на заказ"*) или на *подготовку научной, хозяйственной, политической, культурной элиты*.

Элита же выделяется в современных обществах не только по устойчивому месту в социальной структуре, объему признания ее образцовых достижений в значимых для общества областях со стороны авторитетных инстанций и лиц, характеру общественного вознаграждения и т.д. Для ее самоопределения и оценки другими первостепенно важна способность ставить новые и важные для общества проблемы в конструктивном и полемическом обсуждении, принимать самостоятельные решения и воплощать их на практике, неся ответственность за свой выбор.

Самостоятельность учащихся

Мотивация учащихся к повышению качества собственных знаний - а таковая связана с уровнем образования у них в семье, с наличием символических капиталов образованности, знаний, культуры у старших поколений, с их собственной и их родителей социальной гибкостью, социальностью, контактностью, навыками состязательности и партнерства (об этом см. ниже) - не реализуется без встречного институционального подкрепления со стороны университета. Модель авторитарной дидактики "старших" и пассивного усвоения их знаний "младшими", сложившаяся в СССР периода культурной революции и восходящая к эпохе раннего Просвещения до европейских образовательных революций XIX в., для данных задач и тем более для завтрашних проблем не годится. Нынешнему и завтрашнему университету придется обеспечить самостоятельность студентов в формировании ими индивидуального плана собственного образования - набора учебных курсов, семинаров и проч. - после достижения общеобязательного уровня в течение, допустим, двух первых лет обучения.

А это значит, во-первых, требование обеспечить студентов и преподавателей учебной, научной, специальной литературой, включая новейшую отечественную и зарубежную периодику. По состоянию университетских и универсальных научных библиотек, равно как по статусу и доходам библиотечных работников в вузах, Россия сегодня скорее напоминает необитаемый остров, отрезанный от мира. Это ставит под вопрос не только перспективы, но и само существование образованной, квалифицированной элиты, возможность экономического рывка, богатство общества, сложность культуры. То же можно сказать о преобладающей части имеющихся учебников: в части социальных и гуманитарных наук (скажем, по социологии, истории, филологии) они, за редкими исключениями, отличаются рецептурным подходом, ориентируясь на готовое, рутинное знание по модели разгадывания кроссвордов, и эпигонским эклектизмом, соединяющим постмодернистский волапюк с самыми дремучими идеологическими предрассудками - от вульгарного позитивизма до оголтелого национализма и расизма (см. об этом, например, [Зверева, 2005]).

Во-вторых, это означает для университета готовность, наряду с прочим, формировать курсы, семинары, лабораторные занятия для продвинутых групп студентов (своего рода временных и динамичных учебных коллективов) по их запросу и с самым активным включением учащихся в процесс обучения как взаимодействия с множеством других, как коллективной дискуссии. Короче говоря, это означает поддержку со стороны университета самым разным формам студенческой самоорганизации и самоуправления в ходе учебного процесса.

В-третьих, это требует введения обратной связи в отношении преподавателей и учащихся - в форме, например, набора оценок преподавателя студентами по нескольким профессиональным параметрам и последующего учета этих оценок университетской администрацией (по американской модели). В российской же системе преподаватель остается подконтрольным исключительно начальству.

Наконец, это предполагает активный взаимообмен университета с внешней средой, в том числе - с "большим миром". Я имею в виду как возможности для наиболее активных и результативных студентов часть времени учиться, а впоследствии стажироваться в других, более элитных вузах страны и за рубежом, так и приглашение на тот или иной срок преподавателей извне, в том числе из зарубежных университетов.

Преподавание и преподаватели

Как показывает общая и ведомственная статистика, заметный рост за последние годы количества учащихся в вузах и числа самих вузов, включая университеты и академии, не сопровождался сколько-нибудь значительным увеличением преподавательского корпуса. В количественном отношении он почти не изменился, а это, скорее всего, означает, что чисто количественно выросла нагрузка преподавателей, все чаще совмещающих ради заработка работу в нескольких вузах, тогда как их профессиональный уровень во многом остался прежним - и по сохранению старого "физического" состава сотрудников кафедр, и по продолжающемуся отрыву России от мировой науки, исследовательской практики, новейших тенденций в обучении и т.п. Но, что еще важнее, в нынешней высшей школе законсервирована типовая роль вузовского преподавателя, поскольку в решающей степени остается нетронутой функциональная структура вуза (и "университета"). Между преподавателями, как и между вузами, отсутствует реальная конкуренция за учащихся, причем нынешний количественный рост спроса на высшее образование, как ни парадоксально, работает на консервацию *status quo* в вузовской системе и обращен как раз против конкуренции, динамики, наращивания уровней дифференциации и сложности. Выше уже говорилось о том, что абсолютное большинство учащихся и желающих учиться в вузе связывают с высшим образованием лишь диплом как некий пропуск к более высокооплачиваемым социальным местам.

Конкуренция же вузов за лучших студентов вызвала бы (опыт стран Запада, Японии и других это убедительно доказывает) и конкуренцию за лучших профессоров. А это потребовало бы от самих преподавателей и от руководства университетом повышения ответственности за качество преподавания, постоянного расширения специальных навыков и общекультурного кругозора профессуры, осведомленности в актуальном состоянии преподаваемых ею дисциплин, активной собственной работы исследователя, в том числе высокого числа научных публикаций, интенсивного участия в жизни научного сообщества в стране и в мире. Кстати, о специализации: в ведущих американских *военных* академиях свыше половины учебного времени отводится на дисциплины общегуманитарного цикла, в широком смысле слова - культуры. Именно это, по убеждению администрации и преподавателей, позволяет их выпускникам ориентироваться в сложных, нестандартных ситуациях, принимать собственные ответственные решения, руководить людьми.

В России же пока продолжают следовать по экстенсивному пути. Увеличивают количество вузов или чисто бюрократически меняют их вывески, поднимая ведомственный статус, но не затрагивают ни функциональной структуры преподавательского корпуса, ни взаимоотношений между преподавателями и учащимися, роли последних в организации обучения. Университет чаще всего выступает здесь не двигателем и образцом развития общества: начатки общества, разрозненные и робкие, формируются тут помимо и в обход университета, за что обществу, собственно, и предлагается платить.

"Наука преподавателей" остается в России оторванной от "науки исследователей". Преподавание тех или иных дисциплин в высшей школе осуществляется в отрыве от современных проблем познания - собственно методологических, социальных, культурных, моральных, экзистенциальных. В этом смысле российской академической средой утрачен или, точнее, не понят, не прожит сам ценностный пафос познания. Между тем именно он на полтора столетия определил роль науки в обществах модерна - обществах, поставивших себя, свои институты, модели человека под постоянный вопрос. В подобном контексте уже не удивляет отсутствие теоретической озабоченности, концептуальных постановок вопроса, особенно явное в общественных и гуманитарных науках, где преобладает теоретический иммунитет - незаинтересованность, невосприимчивость к теоретической постановке вопросов.

В социальных науках и практике их вузовского преподавания царит убеждение, будто все проблемы носят исключительно технологический характер, в истории и филологии - что они сводятся к фактографии. Бытует уверенность, что теорию, если уж будет такая необходимость, всегда можно контрабандой позаимствовать извне, ничем в

социальном, культурном, интеллектуальном плане за нее не платя. Но невозможно заимствовать связь с современностью не как конъюнктурную актуальность, а как саму постановку проблем, их адресованность обществу, предполагающую открытую дискуссию. Российская высшая школа заслоняется от современности, как российское общество, его ведущие группы сегодня опять противятся вступлению в модерн.

Университет в нынешнем российском обществе и в сегодняшнем мире

Решение перечисленных задач, конечно же, связано, среди прочего, с финансированием университета и вузовской системы в целом. А это, понятно, не просто инструментальная проблема средств университета к существованию - это проблема его социальной и культурной, научной, исследовательской самостоятельности. Мера и формы подобной самостоятельности определяются характером и уровнем общества, но и сама университетская (вузовская) система в любом развитом обществе сильнейшим образом на данное общество влияет, поскольку формирует его элитные группы, включая высшие эшелоны власти и управления, а значит - вводит новые смысловые образцы, определяет и трансформирует структуру публичной сферы, задает направленность общественных интересов и коллективных дискуссий. Иными словами, задачи развития университета и университетской системы в целом упираются в проблемы его финансирования, а оно в решающей степени определяется приоритетами социума или, если говорить о сегодняшней России, видами государства.

Проблема университета, если брать Европу, всякий раз возникала в рамках движения обществ к новому, более динамичному и открытому, более демократическому социальному состоянию - на "входе" в современную (модерную) эпоху в XIX в., на переломе к массовому обществу после Первой мировой войны, в ходе денацификации Германии после краха гитлеризма, на переходе Запада к постмодерну в 1960-х гг. В этих проблемных точках и формировались представления о роли университета, системе и направленности университетского образования в концепциях В. фон Гумбольдта и М. Арнолда, Х. Ортеги-и-Гасета, Т. С. Элиота и К. Ясперса. С идеей империи (даже "либеральной") и державы (даже "великой") современный мультидисциплинарный университет несовместим - да он им и не нужен.

Сфера же российского образования - как и вся репродуктивная система советского общества вместе с ее антропологической основой, соответствующим базовым типом человека-работника, человека-исполнителя, - была функционально организована в расчете на комплекс задач скоростной, ведомственно-централизованной и военизированной индустриализации страны, для поддержания сложившейся в 1930 - 1950-х гг. и в дальнейшем лишь деградировавшей системы социально-профессиональных статусов и социальных ролей, набора специальностей, тарификационной сетки и т.п. Для нее был характерен разрыв между уровнем общего образования и требованиями относительной дифференциации, специализации в вузе; между образованием и системой трудоустройства; между образованием и социальным вознаграждением, статусно-ролевой структурой общества, возможностями социальной мобильности и достижения.

С максимальной остротой социальная неэффективность и экономическая расходность сложившейся образовательной системы проявилась уже в постсоветские годы. Это было связано не только с внутренними процессами в экономике, политике, культуре и управлении ею - как стагнационными, так и ориентированными на реформы, - но и с общемировым социально-экономическим и политическим контекстом, куда Россия как будто бы хотела на рубеже 1980 - 1990-х гг. вписаться.

В этих условиях социокультурная жизнь в России и структура российского общества за два последние десятилетия заметно фрагментировалась. Она распалась на более широкие зоны массового - пассивного или чисто реактивного - выживания, социального и культурного упрощения, даже деградации, с одной стороны, и участки ускоренного и не всегда управляемого нарастания сложности социальных отношений, культурных запросов, ролевой структуры, символических медиа - с другой. Отзываясь на эти последние, рынок труда тоже переживает заметные напряжения.

Он (а через него - давящие извне глобальный рынок и мировая система разделения труда) все чаще выступает с более современными запросами на знания, умения, специальности. Но такие запросы слабо обеспечены в сегодняшней России сложившейся за десятилетия системой подготовки в средней и высшей школе. Вместе с тем они не стыкуются со стагнационными и инволюционными тенденциями на других уровнях, в иных институциональных отсеках российского социума. Так, они, с одной стороны, позитивно воспринимаются более "модерными" группами общества, урбанизированной и прозападной молодежью, взыскательной в плане характера труда, статуса, gratification, образа жизни и ориентированной на качественное образование, высоко ценятся ею. Но с другой стороны, они не поддержаны или недостаточно позитивно поддержаны более общей системой культурных ценностей и приоритетов, норм и санкций, так или иначе работающих и укорененных в нынешнем социуме. Между названными участками и зонами возник, продолжает расти и болезненно осознается разрыв - имущественный, социальный, культурный, географический. И это одна группа проблем.

Другая, не менее сложная и ответственная, связана с возможностью институционального обеспечения новых и более сложных форм социальной, профессиональной, интеллектуальной жизни. Среди отличительных черт любой элиты - способность к воспроизводству, и она сейчас в России находится под большим вопросом. Образовательная система, ее руководство оказываются лишь очень ограниченно способными к реформированию и самореформированию - к диверсификации функциональных типов и качественных уровней образования, ко все более широкому разгосударствлению репродуктивных институтов, повышению роли учащихся в формировании их собственных учебных планов, началам студенческой самоорганизации и самоуправления в учебном процессе, систематической оценке преподавателей студентами. Реакция ведомства сводится сегодня к очень медленной адаптации сложившегося прежде порядка, его прилаживанию или мимикрии к новым запросам российского общества и "большого" мира.

При этом издержки по обеспечению этой адаптации - подготовка преподавателей на современном уровне, техническое обеспечение занятий, возможность зарубежных стажировок и проч. - фактически перекладывается ведомственным руководством как раз на продвинутые и динамичные, культурно более развитые и требовательные, несколько выше (но только в сравнении с усредненным уровнем жизни основного населения) обеспеченные, однако не пользующиеся статусно-должностными привилегиями группы общества. Им предлагается (и они буквально вынуждены это делать сегодня) оплачивать разницу между требованиями вузов (особенно - хороших и престижных, где выпускниками спецшкол и иным подобным контингентом задана высокая планка требований, но и создана более сложная, более современная социокультурная среда) и поточной "продукцией" обычной, массовой средней школы. Сегодня уже свыше половины первокурсников России учатся на платной основе. Однако фактически платные отделения в государственных университетах и академиях, возникшие частные и коммерческие вузы, учащиеся и их семьи помимо воли оплачивают лишь сохранение прежней образовательной системы без улучшения качества даваемого ею образования. Короче говоря, они платят бюрократической системе за ее неспособность или нежелание меняться к лучшему.

Сегодня в России даже второе высшее образование вынуждено фактически подчиняться давлению и ограничениям со стороны первого. Так, второй вуз, по представлениям молодых россиян, должен в значительной мере компенсировать недостатки первого, в большей мере соответствовать сегодняшней структуре занятости, конъюнктуре на рынке труда и т.п. Иными словами, и при установке на дальнейшее повышение уровня образования молодые россияне предпочтут под влиянием сложившейся системы стратификации не столько наращивать качество имеющихся у них профессиональных знаний, сколько дополнить наличный "капитал" другими, более востребованными на сегодняшнем рынке труда знаниями и навыками либо вовсе сменить профессиональную колею - так сказать, сделать ход вбок или в обход, а не рывок наверх. Образовательные установки на повышение входят в конфликт с "понижающей" структурой занятости и профессиональной стратификации, подчиняются упрощающему воздействию последней.

Социокультурные различия и проблема качественного образования

Лишь для наиболее развитой и требовательной молодежи, думающей о собственном будущем, о перспективах своей профессии и общества, в котором она живет, актуальная проблема сегодня состоит в качестве вузовской подготовки - ее современном уровне, развитой специализации и связи с завтрашним трудоустройством, формой занятости и типом труда, то есть со стратификацией всего социума, его более дифференцированной, гибкой и динамичной социально-профессиональной структурой. Сама идея качества знаний возникает прежде всего у групп тех, чьи родители уже имеют высшее образование, обладают солидным социокультурным капиталом. Так, среднее общее образование родителей дает в следующем поколении толчок уже к среднему специальному, а среднее специальное, особенно у матери, - к высшему. Высшее же образование родителей, особенно отца, подталкивает и самих детей ориентироваться на высшее как на уже достигнутый семейный стандарт. С одной стороны, наличие семейных социокультурных капиталов делает образование более доступным для молодежи из соответствующих квалифицированных групп, а с другой - повышает их требовательность к дифференцированности и сложности знаний, к качеству образования, все более приобретаемого в результате их самостоятельной активности, личной работы.

Применительно к данному меньшинству можно говорить о большем объеме *социокультурного капитала*². В последний я бы предлагал включать: ум, интеллект; знания (культуру); техники состязательного и партнерского взаимодействия (социальность, навыки самостоятельного поиска); внутрисемейную солидарность. "Деньги" и "связи" в определенной мере *дополняют* набор перечисленных семейных и индивидуальных ресурсов этих продвинутых групп, являются как бы их продолжением и выражением. Но при этом, например, "деньги" здесь гораздо чаще связываются не просто с "покупкой" поступления в вуз или диплома, а с платой за более современное и высокое качество образования. "Связи" же означают поддержку и солидарность с себе подобными - качества, выработанные в процессах общего достижения значимых социальных целей, в процессах коллективного подъема и т.п. Соответственно, лишь в данной узкой подгруппе, вероятно, и стоит говорить о стратегиях *инструментального достижения ценностей* - к таким стратегиям и стратегическим ресурсам относится для них и "высшее образование".

Подобному более требовательному и более активному меньшинству противостоит абсолютное большинство россиян, масса социально слабых респондентов. Они учились или учатся в "обычной", нивелирующей всех средней школе советского типа, сложившейся как институт на фазе первичной модернизации, индустриализации, урбанизации. К тому же они зачастую учились без интереса, испытывали трудности в общении с учителями, переживали или переживают конфликты в школе и семье (в особенности последние характерны для выходцев из семей военнослужащих, милиции и т.п.). Сознание своей бедности, непригодности для более качественной учебы, работы и т.п. оказывается чрезвычайно существенным, фактически лишая уверенности в себе на будущее, способности и воли к достижению. Отмечу, что в большей степени эти клише самовосприятия присущи не самым бедным группам, а тем, кто находится на переломе от бедности к средним доходам, постоянно и с трудом подтягиваясь к образу жизни "как у всех". Такая самооценка становится у них основанием для психологической рационализации отказа от установки на достижение вообще, самооправданием своего нынешнего привычного состояния.

В последнем случае приходится говорить о стратегиях защиты от ценностей, признаваемых социумом в целом и даже, в ряде случаев, самими респондентами из данных депримируемых групп. В такой ситуации соответствующие ценности и достижения (например, достаток, коммуникабельность, навыки неагрессивного взаимодействия и т.п.)

Мое толкование данного термина не совпадает с его пониманием П. Бурдьё, но входить в полемику по этому поводу я сейчас не буду.

подвергаются смысловому снижению. Они переносятся на образы "других", "социально далеких" или "чужих" с соответствующей заведомо негативной оценкой их как "связей", "блата" и т.п. В круг такого рода признаков чужого благосостояния, вызывающих напряжения и отрицательные чувства (отторжение, зависть, агрессию), для данных групп может входить и высшее образование.

При этом предметом озабоченности для россиян в массе выступает *бедность собственных (семейных) ресурсов*, тогда как для меньшинства, обладающего более значительным символическим капиталом, - *бедность всего общества, неразвитость его структуры в целом*. Эти социокультурные различия важно понимать при обсуждении состояния нынешней системы образования, перспектив ее изменения, перехода на платность и т.п. Для сегодняшнего российского общества, а тем более - для его более продвинутых, подготовленных и требовательных к будущему групп, проблема состоит не собственно в коррупции тех или иных вузовских преподавателей или даже всей системы образования, как чаще считают россияне в массе, а в отсутствии набора и системы ресурсозамен, страховочных и компенсирующих механизмов, которые могли бы снять или хотя бы смягчить временную нехватку у индивида, у его семьи отдельных ресурсов.

* * *

Конечно, дело каждого конкретного университета - решать, на какой из слоев, групп, подгрупп молодежи, а стало быть - на какую модель собственного функционирования сегодня и развития завтра он делает ставку. В любом случае задачи движения России в сторону современного мира, а не изоляции на мифическом "особом пути" требуют дифференциации типов и уровней высшей школы. И платность обучения в этих условиях подразумевает особое, повышенное качество образовательных услуг. Сама же плата может обеспечиваться различными средствами - через стипендии различных фондов, образовательные кредиты банков, попечительскую оплату со стороны заинтересованных предприятий и организаций, властей города или региона, пожертвования тех или иных бизнес-структур. Однако все это возможно лишь в сложном и динамичном обществе, ценности и нормы жизни которого - как это становится в России год за годом ясней - нельзя ни позаимствовать, ни имитировать.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Балашов Е. М. Школа в российском обществе 1917 - 1927 гг.: становление "нового человека". СПб., 2003.

Воспитание, образование, обучение в гражданском обществе. М., 2002.

Высшая школа в зеркале общественного мнения. Обзор социологических исследований 1987 - 1988 гг. М., 1989.

Гудков Л. Кризис высшего образования в России: конец советской модели // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 1998. N 4.

Гудков Л., Дубин Б., Леонова А. Образование в России: привлекательность, доступность, функции // Вестник общественного мнения. 2004. N 1 (69).

Доступность высшего образования в России. М., 2004.

Зверева Г. Конструирование культурной памяти: наше "прошлое" в учебниках российской истории // Новое литературное обозрение. 2005. N 4.

Константиновский Д. Динамика неравенства. М., 1999.

Образование: фетиш или необходимость? // Отечественные записки. 2002. N1,2.

Полетаев А., Савельева И. Спрос и предложение услуг в сфере среднего и высшего образования в России. М., 2001.

Собкин В. Социология образования. М., 1994.

Шереги Ф. Социология образования: прикладной аспект. М., 1997.