

## The problems of innovative development of academic and high school science from the participants' point of view

*GALINA V. EREMICHEVA*

PhD in Sociology,  
Head of Social Structure Research Department  
Sociological Institute RAS  
St Petersburg, Russia;  
e-mail: eremag@mail.ru

Interaction between academic and high school science, where scientific workers of research institutes and high school teachers took part, has long-standing traditions. During the period of radical reforming of the Russian Academy of Sciences, the process becomes even more urgent and burning. The reforms declared by multi-ranged officials are full of optimism and confidence of a right direction. However, representatives of St.Petersburg academic and high school science do not consider the reforms unambiguously. The article contains the results of study of interaction between representatives of St Petersburg science, and their relation to the process. It shows features and trends of the processes in the sphere of science, relation of representatives of scientific community to actions made by power structures in order to reform and restructure science. The article demonstrates, based on scientific representatives' opinion, how it is possible to formulate suggestions, which might be useful to elaborate scientific policy of St Petersburg towards attracting and attaching of young staff into science.

**Keywords:** interaction of academic and high school science, reforming and restructuring of science, the scientific community and scientific administration, attracting and retaining youth in science.

*МИХАЙ ГАВРИЛОВИЧ ЛАЗАР*

доктор философских наук, профессор,  
Российский государственный гидрометеорологический университет,  
Санкт-Петербург, Россия;  
e-mail: mihai\_lazar@mail.ru



## Воздействие реформы высшего образования России на будущие кадры науки

В статье анализируются некоторые последствия реформы высшего образования России и их воздействие на процесс пополнения молодыми кадрами российской науки. Акцент делается на негативные последствия введения программ третьего поколения и изменения структуры образования по европейским моделям, на изменения философии системы образования, снижающие качество высшего образования и уровень образованности специалистов в стране.

**Ключевые слова:** Болонская декларация, высшее образование России, кредитная система, компетентности образования, мобильность студентов, контроль качества образования, финансирование образования.

Прошли четыре года с момента официального года завершения реформы высшего образования в России в русле Болонской декларации. Любая реформа, особенно в области образования, представляет собой болезненный и противоречивый процесс, положительные и отрицательные последствия которого трудно измерить и оценить сразу.

В данной статье затрагиваются лишь те последствия, которые ощутимы уже сегодня, которые автор наблюдал как непосредственный участник этого процесса.

Формально Россия присоединилась к Болонской декларации в 2003 году, но власти показали свою готовность начать реформу лишь в феврале 2005 года, когда Минобрнауки утвердил «План мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования РФ на 2005–2010 годы». Реформа предусматривала сокращение вузов до 50 исследовательских университетов и до 150–200 вузов остальных типов, при сокращении числа специальностей по стране с 670 до 50, процесс, который еще продолжается. В 2007 году Госдума РФ уже утвердила законопроект о введении в стране с 1 сентября 2009 года двухуровневой системы высшего образования по стандартам «третьего поколения» и новым программам обучения. Можно сказать, что проделана огромная работа, последствия которой, по замыслу министерства, теоретически должны привести к изменениям в лучшую сторону.

В этом многогранном процессе перехода к евростандартам упор делается на переход к трехуровневой системе (на деле пока — к двухуровневой) и на сближение университетских программ, которые должны быть ориентированы на европейский рынок труда, на возможность трудоустройства с учетом перспективы в течение всей жизни. Тем самым мы подходим к сути содержания интеграционного Болонского процесса, к вопросу о целях реформы, которые вызывают сомнения у многих здравомыслящих людей не только в сфере образования и науки.

Для сомнений в достижении целей реформы было достаточно оснований с самого начала, ведь в России она началась на пять лет позже, чем в Европе. При этом многие трудности вытекают из различий в системе среднего образования России и Европы. Введенное относительно недавно в России одиннадцатилетнее среднее образование имело свои проблемы и особенности. После введения ЕГЭ оно приобрело ряд новых отрицательных последствий, еще больше затрудняющих переход к двухступенчатому высшему образованию. В частности, высокий балл на ЕГЭ, по мнению учителей и самих школьников, перестает быть показателем знаний выпускников, поскольку ученики «натаскиваются» на определенные вопросы, что лишает их широкого кругозора. Помимо этого, многими чиновниками от образования и самими преподавателями вузов реформа высшего образования понимается достаточно упрощенно, как переход к двухуровневой системе «бакалавриат + магистратура» по новым стандартам «третьего поколения» и как сближение университетских программ. Кроме того, введение Болонской системы предполагало также введение кредитной системы оценки полученного высшего образования, контроль качества образования, расширение мобильности студентов и преподавателей, обеспечение трудоустройства выпускников и привлекательности европейской системы образования.

Советский диплом о высшем образовании содержал вкладыш с информацией о пройденных предметах и полученных оценках, к которой в 1990-е годы добавилась информация об общей трудоемкости каждой дисциплины в академических часах.

В Европе, однако, существует принципиально иная система оценки полученного образования: от затратных единиц измерения, основанных на временных интервалах, перешли к условным единицам, названным «кредитами». Европейские стандарты основаны на кредитной системе ECTS, при которой учебный год дает 60 кредитных единиц, а бакалавриат в России в 4 года должен давать 240 зачетных единиц, а магистратура на 2 года — 120 кредитных единиц. В России одна зачетная единица равна 36 часам учебной программы или модуля.

Теоретически предполагалось, что введение европейской кредитной системы должно способствовать академической мобильности студентов, включая кратковременное обучение в других университетах — внутри страны и за рубежом. На деле такая мобильность реализуется незначительно, чему препятствуют несколько обстоятельств.

Во-первых, возросшая свобода университетов при формировании собственных основных образовательных программ обучения (что является одним из коренных отличий стандартов третьего поколения от предыдущих) привела к тому, что при переводе студента в другой вуз ему придется досдавать множество предметов, которые он не изучал в предыдущем вузе. А если студент уезжает на стажировку в зарубежный университет, то прослушанные им там курсы также плохо согласуются с образовательной программой его университета. «Таким образом, формально декларируя возможность и необходимость академической мобильности, российское образование не предоставляет соответствующей технологии» (Сорокина, 2010, с. 115), тем самым реформа не способствует росту мобильности.

Во-вторых, в российских вузах зачетные (кредитные) единицы нельзя перебрасывать с одного семестра на другой, как нельзя и сократить или перераспределять сроки обучения. Сохранение жесткой сессионной системы сдачи зачетов и экзаменов закрывает возможность добровольного продления студентом сроков своего образования и тем самым снижает возможность продолжения учебы для работающих студентов. А их количество в российских вузах — весьма значительное. Следовательно, высшее образование в России становится все более элитарным и закрытым для малообеспеченных семей. Видимо, реформа образования в России в европейском духе обязана была касаться и понятия экзаменационной «сессии», изменения временных рамок образования в вузе.

В-третьих, повышение степени свободы вузов в формировании основных образовательных программ увеличивает количество несхожих и трудно совместимых образовательных программ в разных вузах, близких по направленности. При этом некоторые вузы получили возможность иметь собственные образовательные программы, а это не только разница в учебных планах, но и разница в компетенциях. Теоретически это неплохо, но на практике такая разница в программах снижает возможность перевода студента из одного вуза в другой, то есть усложняет мобильность студентов. А рост мобильности студентов и преподавателей вузов является одним из базовых положений Болонского процесса.

Другая причина для сомнений была связана с различиями в идеологии образования в России: в европейских странах стандарты и оценки образования основаны на компетентностном подходе к процессу образования, в то время как российские вузы — на оценке знаний, достижений в обучении. Нам представляется, что компетенции еще не стали инструментом обучения и воспитания студентов в российских вузах, а знания остались по-прежнему объектом оценки на зачетах и экзаменах.

Компетенция в документах ЕС определялась как природенная склонность (одаренность), способность (как свойство личности) и как умение, навыки. Этот подход предполагает постоянный учет изменяющихся потребностей общества и работодателей. Логика Болонской реформы для европейских вузов такова: «Компетенции как идеал, направление как отрасль (общественный сектор), профиль как прикладная область данного направления и квалификация на выходе как специализация» (Шаронова, 2008, с. 143). Речь идет, по мнению С. А. Шароновой, о некоем образце, эталоне, о модели готового «продукта» образовательного процесса, которого ждет общество, а именно об идеале выпускника и в меньшей степени о его профессиональных знаниях. «Можно сказать, компетенции в документах Европейского союза *отражают кодекс идеального служащего, разработанный и утвержденный сообществом работодателей*» (там же, с. 139). Компетенции на деле напоминают принятый в Советском Союзе моральный кодекс строителя коммунизма, с той разницей, что европейская идеология компетенций, как будет показано ниже, является идеологией прибыли, идеологией системы конкуренции университетов на nive оказания платных образовательных услуг ради максимальной прибыли образовательного учреждения при подготовке специалистов для рынка труда.

Сомнение в успешном выполнении Россией компетентностного подхода в духе Болонской декларации вызывает и отсутствие в стране рынка интеллектуального труда, осуществляющего контроль качества выпущенных специалистов с высшим образованием. Несмотря на отдельные попытки мониторинга устройства своих выпускников, учета потребностей рынка труда, несмотря на придуманные чиновниками от образования различные методики переаттестации и лицензирования вузов, пока в России отсутствует реальный общественный институт контроля над качеством образования, включающий в Европе и США представителей науки, образовательных структур и работодателей в данной отрасли. Речь идет не о российском чиновнике Обрнадзоре при Министерстве образования и науки, проверяющем «бумаги» и помещения вузов, оценивающим «эффективность» вузов по сомнительным критериям. Что касается финансирования реформы, то в ее начале российские власти всех уровней декларировали вхождение в Болонский процесс как взаимовыгодный способ формирования единого европейского рынка высококвалифицированного труда и высшего образования. Этот процесс, однако, за редким исключением, оказался «игрой в одни ворота», продуманным способом бесплатной подготовки Россией квалифицированных кадров для Европы и США, а дипломы большинства вузов России как не признавались, так и не признаются до сих пор в Европе, США и Канаде. Да и обильного потока европейских инвестиций в российское образование и науку до сих пор не наблюдается, как и взаимного финансирования совместных образовательных проектов университетов Европы и России тоже не видно. Удачи нескольких университетов в разных регионах России, не меняют ситуацию. Так стоила ли игра свеч?

В настоящее время приходится констатировать, что реформа высшего образования в России формально завершена: разработаны (бесплатным трудом преподавателей) и повсеместно внедрены новые программы «третьего поколения», вузы перешли на двухступенчатую систему образования, традиционный пятилетний формат образования повсеместно закрывается, что увеличило в стране количество бакалавров, магистров, устранив при этом почти повсеместно «специалитет», полноценное пятилетнее образование. Сегодня в большинстве вузов России выпускаются на европейский

манер мало кому нужные «бакалавры» и «магистры». Разделение учебы в вузах России на два этапа — бакалавриата и магистратуры — приведет к уничтожению того типа высшего образования и уклада вузов, которые сложились в русской культуре за 300 лет. «При двухступенчатой системе образования студент обучается по упрощенной программе и получает диплом бакалавра, а затем желающие (а в некоторых вузах при наличии определенного среднего балла) могут продолжить обучение и получить через 1–2 года диплом магистра. Тем самым разрушается сложившаяся система 5-летнего образования, при которой последний год посвящался практически целиком научному исследованию или инженерно-технической разработке, после чего следовала защита дипломного проекта» (Лазар, 2009, с. 197). Первокурсника с первого занятия готовили к самостоятельному исследованию или проекту (не считая студенческих научных обществ — СНО). Как остроумно заметил один автор в прошлом, разница примерно такая же, как учить человека на врача или на фельдшера, и эта разница существует постоянно с первого занятия, но фельдшера нельзя доучить «до врача» за год или два.

В стране сегодня сосуществуют степени «магистра» и «кандидата наук», а также российская степень «доктора наук» и зарубежная PhD, несравнимые по уровню квалификации, вызывающие недоумение и дезориентирующие молодежь. Российский кандидат наук прошлого на голову выше сегодняшнего магистра, как и доктор наук намного выше по уровню квалификации, чем зарубежный PhD. Уже видны некоторые последствия этих «реформ», которые мало радуют людей. Большинство мыслящих людей понимают, что прежде чем реформировать образование и науку России, необходимо было изучать реальные потребности собственной экономики, провести предварительные эксперименты реформирования в отдельные регионы. При этом следовало учесть реальный (низкий) уровень технологического, лабораторного, компьютерного оснащения вузов, книжного обеспечения их библиотек. Следовало также *предварительно консультироваться с научно-преподавательским корпусом страны, социологами науки и образования, специалистами-педагогами* (Иванова и др., 2013). Они подсказали бы чиновникам от образования и науки многие полезные и плодотворные идеи, альтернативные модели изменений в этой сфере. Обновление системы образования — налицо. Однако, чтобы понять, какие результаты получены — позитивные или негативные — еще нужно, во-первых, подождать, а во-вторых — научиться эти эффекты квалифицировать и замерять. Можно также отметить, что повсеместно в вузах созданы формализованные структуры по так называемому современному образовательному менеджменту, взятому из арсенала организационной деятельности зарубежных компаний без каких-либо модификаций, без учета профессиональной и образовательной специфики, без учета «местной специфики» (Саганенко, 2013, с. 97).

Наиболее очевидным последствием реформы высшего образования является изменение идеологии образования. Она представлена в документах Болонской декларации в обтекаемых, не всегда поддающихся смысловой дешифровке выражениях. Сами по себе эти формулировки простые и не вызывают возражений, но конкретные мероприятия по их воплощению как в Европе, так и в России далеко не так безобидны. Может быть, именно по этой причине не все европейские страны и не все университеты восприняли эти мероприятия с энтузиазмом, многие и не торопятся включиться в этот процесс (например, Кембридж и другие вузы). В России же отказ от реформы какого-либо вуза чреват его закрытием, да и критики реформы не вызывают у властей особой симпатии.

Образование, как отмечал один из аналитиков итогов реформы, это единство трех взаимосвязанных процессов: *воспитания*, то есть усвоения индивидуумом ценностей данного общества, *обучения*, то есть усвоения знаний, умений и навыков, и *социализации*, то есть усвоения норм и обязанностей, связанных со статусом гражданина. «Совокупность социальных норм формирует и опосредует социальный характер членов данного общества. “Стартовые” идеалы и ценности гражданина общества берут начало и формируются именно в образовательно-воспитательном пространстве» (Тавокин, 2012, с. 134).

Изменила ли реформа цели образования? Очевидно, что да. Модульное, то есть фрагментарное преподнесение знаний, как отмечает далее цитированный выше автор, ориентирует студента и преподавателя не на обучение мышлению, а на замену обучения навыками. Результатом образовательного процесса станет поэтому не генератор идей, творец, а исполнитель, потребитель идей. Реформа изменила объем фундаментальных знаний, даваемых вузом в угоду узкопрофессиональным умениям, знаниям частичного характера. Причем это выдается как интеграция в западную систему образования.

Однако уже сейчас в Европе, как и в США, после успешного разрушения в России старой системы образования, осознав минусы своих систем, некоторые специалисты начали активно хвалить прежнюю, советскую систему образования (как школьную, так и вузовскую). Она была ориентирована на получение студентами в течение пяти лет обучения основательных фундаментальных знаний по широкому кругу предметов вплоть до третьего курса, что позволяло им за оставшееся время обучения и в течение первых двух лет работы по полученной специальности освоить практические навыки и умения профессии. Такие специалисты легко усваивали смежные специальности, быстро адаптировались в трудовые коллективы. Нельзя было целиком и некритично отбрасывать достижения прошлой системы образования только на том основании, что они осуществились при ином политическом режиме, с иной идеологией. Прошлая система, бесспорно, нуждалась в переосмыслении, корректировке, совершенствовании, это и есть реформа. Похоже, в России реализована не реформа, а революция в среднем и высшем образовании по зарубежным калькам.

Сейчас в России действительно уничтожена, по сути, прежняя система образования, имеющая, бесспорно, и свои минусы. Но она позволила стране быть среди лидеров научного и технического прогресса, иметь развитую фундаментальную науку. Ориентация на прагматизм, на немедленную отдачу — это, бесспорно, другая идеология, другая философия образования. С такой ориентацией ожидать инновационных прорывов, присутствующих как заклинание в выступлениях чиновников от образования и науки, не приходится. Это тоже одно из следствий того, что в средней школе введены механизмы, увеличивающие ощутимо уровень платного обучения путем разделения материала на основную, бюджетную часть и дополнительную, платную часть. Первая дает примитивные, элементарные знания и навыки (так называемые государственные стандарты образования). Вторая часть, платная, содержит более основательные, фундаментальные знания о предмете, но именно они требуются для поступления в вуз, а потом для занятия наукой, инновационной деятельностью.

В вузах магистратура присутствует не как продолжение бакалавриата (реальных трех с половиной лет образования), а как отдельная образовательная ступень,

в которой количество бюджетных мест в десять раз меньше. Бакалавриат тем самым не только снижает требования в школьном обучении, но и шансы большинства школьников поступить в вуз. Отсюда — еще два негативных последствия реформы: возрастает потребность в дополнительных (то есть платных) занятиях, как в школе, так и в вузах. Другое, весьма заметное следствие этого процесса — резкое снижение качества образования и уровня образованности большинства выпускников, как средних школ, так и вузов. Итогом этих изменений является сокращение доступности качественного образования как в двух столицах, так и за пределами этих крупных городов.

В социальном плане эти изменения способствуют еще более резкой дифференциации общества на богатых и бедных, закрывая шлюзы и лифты для социального подъема способных молодых людей из малообеспеченных слоев населения, то есть для детей большинства населения российского государства. Это чревато в будущем социальными конфликтами в стране. Этой дифференциации способствует и введение повсеместного тестирования — самой примитивной формы контроля в школе и вузе, которая, тем не менее, предполагает наличие именно основательных фундаментальных знаний. Этих знаний, однако, не могут реально иметь большинство обучающихся, особенно детей из малообеспеченных и бедных семей.

Невооруженным глазом также заметно снижение языковой и общенаучной грамотности, культуры речи не только у выпускников школ и вузов, но и у магистров и кандидатов наук.

Резкое и ощутимое снижение качества высшего образования за последние десятилетия признается не только отечественными специалистами, оно отражено и в позиции России в международном мониторинге качества образования (PISA): Россия оказывается в четвертом десятке стран. «Уже сейчас, по экспертным оценкам, лишь 15 % из трех тысяч с лишним российских вузов способны готовить выпускников, квалификация которых соответствует мировым стандартам. Вузы пытаются добыть недостающие деньги за счет расширения платного обучения (в том числе иностранных студентов), сдачи в аренду своих помещений. Но по новому законодательству, для того, чтобы использовать коммерческие способы финансирования, государственные вузы обязаны переходить в статус автономных учреждений (АУ), то есть полностью лишаться государственной поддержки» (Тавокин, 2012: 136). Осуществление на практике этого аспекта закона об образовании автоматически превращает вуз в коммерческое предприятие, главной и единственной целью которого является не образование, не обучение, а получение прибыли на базе оказания разнообразных «образовательных услуг». Это неоднократно подчеркивал и сам министр образования и науки России. Образовательным организациям предлагается конкурировать друг с другом в оказании «образовательных услуг» и существовать путем взимания платы за обучение, путем добровольных пожертвований и целевых взносов физических и юридических лиц, в том числе иностранных граждан и (или) иностранных юридических лиц (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»). Видимо, по этой же причине чиновники от образования и науки решили «реформировать» Российскую академию наук (РАН), российскую фундаментальную науку, лишив ее «забот» об обслуживании зданий, оснащении лабораторий, чтобы самим заниматься сдачей помещений РАН в аренду. А с 2014 года вузам решено не выделять из бюджета средства на оплату коммунальных услуг и ремонт зданий, им также предлагается на эти цели «заработать самим».

Как специфическая область человеческой деятельности, направленная на формирование личности специалиста и гражданина, коммерческое образование недопустимо. К образованию неприменимы принципы купли-продажи, финансовой рентабельности. Навязывание рыночных правил функционирования в сфере образования, науки, да и культуры в целом, — это примитивный, гипертрофированный экономический подход. Как мировая держава, Россия не должна экономить деньги на образование и науку, поскольку именно они создают основу безопасности, выживания страны и благополучия ее граждан.

Даже развивающиеся страны (Китай, Индия, Бразилия) постоянно увеличивают расходы на образование, потому что рост образовательного уровня населения рассматривается ими как перспективный ресурс развития страны. Поэтому «иначе как антиконституционным нельзя назвать предусмотренное в российском бюджете снижение расходов по разделу “Образование”» (там же, с. 137). Добавим к этому, что в дефицитном бюджете РФ на 2014 год сокращение бюджетных расходов на образование и науку продолжало иметь место. Их финансирование по остаточному принципу иначе как катастрофическим для будущего страны нельзя называть. Опыт иннограда Сколково, «современного научно-технологического комплекса по разработке и коммерциализации новых технологий», наглядно показал, куда идут значительные финансовые средства «стимулирования» инновационной модернизации России без ощутимого положительного результата.

После внедрения стандартов третьего поколения в вузовском образовании России резко сокращен объем аудиторных занятий в пользу так называемой самостоятельной работы, для осуществления которой у большинства вузов нет условий, мало книг и журналов в библиотеках. Нормальные объемы курсов лекций по всем предметам сокращены как минимум наполовину, большинство предметов преподаются всего один семестр по одной лекции в две недели. И хотя количество семинаров в программах увеличено, подготовка к ним часто сводится к «скачиванию» из Интернета не всегда качественных материалов. Книги, статьи, качественные учебники перестали быть для большинства студентов преобладающим источником знаний. Нарушена и преемственность базовых и специальных курсов, которые читаются без опоры на фундаментальные знания базовых курсов по данной дисциплине. В итоге наблюдается деградация высшего образования, получается ущербное образование, напоминающее ускоренные выпуски лейтенантов в начальном периоде Великой Отечественной войны. Соответственно и приток молодежи в науку (весьма немногочисленный) отличается не очень высоким образовательным уровнем.

Одно из требований Болонской декларации состояло в том, чтобы реформирование осуществилось без разрушения фундаментальных ценностей и традиций национальной системы высшего образования. Но в России осуществлено именно разрушение прежней системы. Смысл проводимых реформ проявился пока в ломке традиционных структур высшего образования, в ломке прежних установок и идеалов системы высшего образования, в навязывании ценностей, несовместимых с ментальностью большинства жителей России. Для конструктивного изменения указанной политики властей в области образования (и науки) необходимо радикально поменять их идеологию, то есть изъять из российской философии образования установку «на рынок» как кардинальный принцип функционирования. А это весьма непросто, поскольку реального рынка пока нет, как нет и рынка интеллектуального труда. Ситуация весьма серьезная, чтобы не сказать чрезвычайная: или Россия похоронит этот

коррупцированный (государственно-чиновничий) «рынок», или такой «рынок» похоронит Россию. *Tertium non datur* (третьего не дано!) — как звучит одно из правил логики.

По своему замыслу Болонская декларация ставила задачу унификации программ высшего образования в университетах Европы, его перестройки в целях роста конкуренции с университетами США. А разве Россия собиралась входить в Евросоюз, как бывшие соцстраны Восточной Европы, разве студенты из России ездят учиться в Европу или США в таком количестве, что была необходима срочная тотальная перестройка всей системы высшего образования России?

Ведь для многих зарубежных стран высшее образование России было и остается привлекательным, особенно для студентов из стран — республик бывшего СССР, которых привлекает не только дешевизна образования, но и фактор владения русским языком. Как показывает опыт последних двух десятилетий, Россия и ее вузы привлекательны не только для вышеупомянутых республик, но и для многих стран юго-восточной Азии, Африки и Латинской Америки — факты, которым пока уделяется мало внимания, как в российской, так и в зарубежной социологии образования и науки. Только в Санкт-петербургских вузах в 2014 году учатся более 17 тысяч студентов из 128 стран мира (АиФ, 2014, № 33, с. 22).

Все это негативно сказывается на качестве молодого пополнения науки. Известно, что кадры науки (как и образования) сильно постарели, а статус науки и ученого в России заметно снизился за последние 20 лет. В аспирантуру выпускники поступают с низкой мотивацией занятия наукой, без наличия темы диссертации. Постоянно усиливающаяся отстраненность государства от финансирования образования и науки в ходе их реформ привела не только к отмеченным последствиям, но и к резкому снижению социального престижа науки, статуса ученого, преподавателя школы и вуза. В учителя, преподаватели, в ученые (то есть в науку) молодые люди «не идут», поскольку отношение к этим профессиям в глазах многих слоев общества складывается не по оценке их вклада в культуру и потенциал страны, а по оценке размера их оклада, то есть по их деньгам. Это тоже следствие изменения философии образования, реформирования ее системы ценностей и ориентиров.

«Перспективные» специальности в последние два десятилетия связаны не с научно-техническим, производственным циклом, конкурс на которые при поступлении в вузы практически отсутствует. Зато конкурс велик на профессии, связанные с административным кругом: финансисты, менеджеры, юристы, экономисты — профессии которые не производят, а обслуживают, оказывают услуги, но которые относительно хорошо оплачиваются. Именно к ним, по данным социологии образования, и направлены взоры российских абитуриентов. Обучением этим специальностям заняты большинство российских вузов (Саганенко, 2013, с. 93–94).

Возникает вопрос: почему вместо коррекции контуров и содержания высшего образования России с учетом в первую очередь потребностей российской экономики и науки осуществлялась ломка всей образовательной системы России? Ведь реформа сводится пока к переходу на двухступенчатую систему, к сокращению специалитетов самых нужных профессий, сокращению финансирования высшего образования и науки, а также к сокращению количества университетов. Но переход к новым стандартам на фоне мизерного финансирования и технического переоснащения материально-технической базы университетов привел к коммерциализации образования и резко снизил качество высшего образования в стране. Воздействие всего этого процесса на пополнение науки молодыми кадрами

по определению не может быть позитивным, что отражено в Открытом письме Президенту и председателю Правительства РФ от 09.09.09, подписанном 215 российскими учеными, работающими за рубежом в 23 странах.

## Литература

*Иванова В. И., Матвеева Н., Осипов А. М., Рысакова П. И.* Современная социология образования в России: некоторые итоги и проблемы развития // Социологические исследования. 2013. № 5. С. 95–103 [*Ivanova V. I., Matveyeva N., Osipov A. M., Rysakova P. I.* Sovremennaya sotsiologiya obrazovaniya v Rossii: nekotoryye itogi i problemy razvitiya // Sotsiologicheskiye issledovaniya. 2013. № 5. S. 95–103].

*Лазар М. Г.* Вхождение российских университетов в Болонский процесс: мечты и реальность // Ученые записки РГГМУ. 2009. № 9. С. 190–203 [*Lazar M. G.* Vkhozhdeniye rossiyskikh universitetov v Bolonskiy protsess: mechty i real'nost' // Uchenyye zapiski RGGMU. 2009. № 9. S. 190–203].

*Тавокин Е. П.* Российское образование под прицелом «реформ» // Социологические исследования. 2012. № 8. С. 134–143 [*Tavokin Ye. P.* Rossiyskoye obrazovaniye pod pritselom «reform» // Sotsiologicheskiye issledovaniya. 2012. № 8. S. 134–143].

*Шаронова С. А.* Компетентностный подход и стандарты в образовании (сравнительный анализ ЕС и России) // Социологические исследования. 2008. № 1 [*Sharonova S. A.* Kompetentnostnyy podkhod i standarty v obrazovanii (sravnitel'nyy analiz YES i Rossii) // Sotsiologicheskiye issledovaniya. 2008. № 1].

*Саганенко Г. И.* Эмпирическое изучение российского образования // Социология науки и технологий. 2013. Т. 4, № 2. С. 91–106 [*Saganenko G. I.* Empiricheskoye izucheniye rossiyskogo obrazovaniya // Sotsiologiya nauki i tekhnologiy. 2013. T. 4, № 2. S. 91–106].

*Сорокина Н. Д.* О компетентностном подходе и проективном обучении (на примере курса «Конфликтология» // Социологические исследования. 2010. № 5. С. 123–128 [*Sorokina N. D.* O kompetentnostnom podkhode i proyektivnom obuchenii (na primere kursa «Konfliktoloiya» // Sotsis, Sotsiologicheskiye issledovaniya. 2010. № 5. S. 123–128].

## Impact of reform of the higher education of Russia on future shots of science

**MIHAY G. LAZAR**

Professor,  
Russian State Hydrometeorological University,  
St Petersburg, Russia;  
e-mail: mihai\_lazar@mail.ru

The article analyzes some of the implications of the reform of higher education in Russia and their impact on the replenishment process by young shots of the Russian science. The emphasis is placed on negative consequences of introduction programs of the third generation and change of structure of education for the European models, on change of philosophy of an education system, the reducing qualities of the higher education and level of education of experts in the country.

**Keywords:** Declaration to Bologna, the higher education of Russia, credit system, competence of education, mobility of students, education quality control, financing of education.