

АНТИТЕЗА «МАССОВОЕ – ЭЛИТНОЕ» В ПОЛИТИКЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

(Опубликовано в материалах Первого всероссийского элитологического конгресса с международным участием «Элитология России: современное состояние и перспективы развития» - Ростов-на-Дону, 7-8 октября 2013 г.)

Понятие элиты, пришедшее в общественно-политический дискурс из политической науки, в своем содержательном определении колеблется между ценностным (меритократическим) и функциональным (альтиметрическим) подходами.¹ Но общим знаменателем этих подходов является противопоставление элиты – массам, элитного – массовому.

Элита и все, что наделяется элитными качествами, не может быть массовым, принадлежать всем или большинству, поскольку элитное подразумевает некоторую избранность, исключительность. Элитное – эксклюзивное, массовое – инклюзивное. В этом смысле высшее светское образование, которое в Европе и России на протяжении 18-19 столетий формируется путем трансформации средневекового университета и создания высших учебных заведений как вершин образовательной системы, представало как элитное явление. В понимании природы исключительности, элитности высшего образования в Европе и Северной Америке в этот период наметились два разных подхода.

В англо-саксонской традиции высшее образование рассматривалось как достояние высшего слоя общества, социальный статус которого сопряжен с обладанием широким кругом знаний и воспитанностью. Старый английский университет рассматривался как сословное учреждение, место воспитания джентльмена. Реформатор английского университета Дж. Г. Ньюмен, отказываясь от этого «пережитка феодализма», тем не менее, главную цель университета видит «в распространении и продвижении знания, а не в прибавлении его», причем это делается не ради самого знания, а для развития способностей и склонностей студентов, чтобы «подготовить их к тому, чтобы лучше исполнять отведенные им в жизни роли, и сделать их более разумными, умелыми, деятельными членами общества».² Свое понимание назначения университета как учреждения обучающего и развивающего высшие интеллектуальные способности студентов, Ньюмен противопоставляет

¹ Детальный анализ этой проблемы дан в работах Г.К. Ашина: Элитология в зеркале политической философии и политической социологии //Социально-политический журнал, 1998, №6, с. 57-70; его же: Элитология: становление, основные направления. - М.,1995; Ашин Г., Понеделков А., Игнатъев В., Старостин С. Основы политической элитологии. - М.,1999 и др.

² Ньюмен, Дж.Г. Идея Университета / Дж. Г. Ньюмен; пер. с англ. С.Б. Бенедиктова; под общ. ред. М.А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2006, с. 10, 12.

немецкой концепции университета, в котором обучение студентов сопряжено с их приобщением к научному исследованию.

Акцент на обучении и воспитании предполагает наличие образовательного и культурного стандарта, которым овладевают студенты и благодаря чему они выделяются из общества, образуя замкнутую элитную группу. Не случайно, что еще и теперь выпускники Оксфорда и Кембриджа в Англии и еще в большей степени выпускники американских университетов, входящих в Лигу Плюща, образуют элитное сообщество, члены которого занимают в обществе привилегированные позиции и оказывают друг другу поддержку. Вхождение в такое сообщество основано на кооптации.

В Германии, где с 19-го столетия доминирующей становится Гумбольдтова модель исследовательского университета, высшее образование также сообщало человеку, обладающему им, особый статус в обществе. Фр. Паульсен в своем капитальном исследовании немецких университетов отмечает: «Лица с университетским образованием представляют в Германии нечто вроде духовной аристократии. К ней принадлежат: духовенство, учителя, судьи и чиновники, врачи и техники, короче – все те, кто прослушав курс в университете, обеспечили себе таким образом вступление в одну из ученых или административных профессий. В своей совокупности они составляют служилое дворянство, да и все они действительно принимают участие в правительстве и администрации».³ На смену родовой аристократии приходит аристократия личных заслуг и достижений. Этот процесс Фр. Паульсен связывает с развитием капитализма и повышением роли буржуазии в немецком обществе: «... Сначала она, начиная с середины 18 столетия, заняла руководящее положение в духовном мире, в литературе и науках, затем с середины 19 столетия, она достигает перевеса и в экономической жизни; вместе с тем она вступает и на арену политической жизни. В Германии университеты и лица, получившее университетское образование, являются представителями буржуазного среднего сословия».⁴ В исследовательском университете образование было соединено с поиском истины, который по определению является открытым процессом. Личные образовательные и научные достижения было необходимо доказывать в многочисленных экзаменационных испытаниях, в написании и защите квалификационных работ, в публичных диспутах. Путем вхождения в элитное научное сообщество является избрание на основе открытого конкурса среди кандидатов, отвечающих набору квалификационных требований.⁵

³ Паульсен Фр. Германские университеты /Фридрих Паульсен; пер. с немец. Г. Гроссмана. – Спб., 1904, с.108.

⁴ Паульсен Фр. Цит. соч., с. 111

⁵ Надо заметить, что как показывают и отечественные и зарубежные социологические исследования, самая демократическая и открытая система образования не исключает существования фильтра предварительного отбора кандидатов на пополнение интеллектуальной элиты. Как правило, дети из семей, в которых один или оба родителя имеют высшее образование, гораздо чаще получают высшее образование, чем дети из семей, в которых родители не имеют высшего образования.

Высшее образование в России, в 19-ом столетии принявшее немецкую модель классического университета,⁶ в общем развивалось в том же направлении, что и в Германии, с тем, однако, отличием, что состав студенчества и выпускников университета был более демократичным, а в политическом отношении – более критичным в отношении существующего в стране политического режима.⁷ Следует также отметить, что, несмотря на все усилия правительственной политики по привлечению в сферу гражданского образования дворянства (окончание университета давало чин и преимущества в последующей государственной службе), это сословие предпочитало военное образование.⁸

В целом исследования образовательной политики царского режима выявили, что, несмотря на отдельные периоды политической реакции, общее ее направление носило исторически прогрессивный характер. В стране была создана многоуровневая дифференцированная система образования. Образование гимназического уровня по количественным параметрам не уступало ведущим европейским государствам. Так, по данным Д.Л. Сапрыкина, количество учеников таких учебных заведений на 1000 жителей во Франции в 1911 г. составляло 3, в Пруссии – 5,8, а в России (1913 г.) – 4 (4,9).⁹ По количеству студентов на 10000 жителей Россия также не уступала или незначительно отставала от ведущих европейских государств. В 1911-1914 года в России на 10000 жителей приходилось 8 студентов, столько же их было в Великобритании, а в Германии их было 11, и во Франции – 12.¹⁰ При этом по абсолютному количеству учащихся высших учебных заведений (145,1 тыс. человек) всех типов Россия в 1914 г. опережала самую развитую европейскую страну – Германию (75,1 тыс. в 1911 г.) почти в 2 раза, а по числу студентов

⁶ Это положение всесторонне раскрыто в работах московского историка А.Ю. Андреева. См.: Андреев А.Ю. Московский университет в общественной и культурной жизни России начала XIX в. – М.: Языки русской культуры, 1999; Он же. Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы. – М.: Знак, 2009.

⁷ Советские (Щетинина Г.И., Эймонтова Р.Г.) и современные российские историки детально проследили развитие университетского образования в России 19-го века, как с точки зрения его организации, так и изменения состава профессорско-преподавательского корпуса и состава студенчества. Из последних работ отметим ранее упомянутые книги А.Ю. Андреева, а также работы А.Е. Иванова (Иванов А.Е. Высшая школа в России в конце XIX – начале XX вв. – М., 1991; Его же. Ученые степени в Российской империи XVIII в. – 1917 г. – М., 1994; Его же. Студенчество России конец XIX – начало XX века. Социально-историческая судьба. М., 1999; Его же. Студенческая корпорация России конца XIX – начала XX в.: опыт культурной и политической самоорганизации. – М., 2004) и фундаментальную монографию Петрова Ф.А. Формирование системы университетского образования в России. – Тт. 1-4. – М., 2002-2003. Особого изучения заслуживает судьба отчисленных или не окончивших полный курс высших учебных заведений, а также выпускников-разночинцев, последующее трудоустройство и социальный статус которых отличались большой неопределенностью, порождая описанный в русской литературе тип «лишних людей», становившихся почвой для социально-политического радикализма. Из работ, посвященных этой проблематике, можно указать: Виртшафтер Э.К. Социальные структуры: разночинцы в Российской империи. – М., 2002; Кулакова И.П. Европейская культура и становление российских университетских традиций в XVIII в. // «Вводя нравы и обычаи Европейские в Европейском народе»: К проблеме адаптации западных идей и практик в Российской империи / Отв. составитель А.В. Доронин. – М.: РОССПЭН, 2008, с. 190-204; Вишленкова Е. Радикальная интеллигенция как побочный продукт университета Российской империи: опыт Казани // Логос, 2005, №6 (51), с. 218-232.

⁸ По данным, приводимым Д.Л. Сапрыкиным, в 1913 году в мужских гимназиях дети потомственных дворян составляли 8,54%, а в кадетских корпусах они составляли 56,3%. См.: Сапрыкин Д.Л. Образовательный потенциал Российской Империи. – М.: ИИЕТ РАН, 2009, с. 19, табл.1, с. 20 примеч.

⁹ Сапрыкин Д.Л. Образовательный потенциал Российской Империи. – М.: ИИЕТ РАН, 2009, с. 35-37.

¹⁰ Сапрыкин Д.Л. Указ. Соч., с.40.

высших технических учебных заведений более чем в 2 раза (26,5 тыс. против 11,2 тыс.). В 1913-14 гг. доля бюджета Министерства народного просвещения по отношению к бюджету государства составляла 4,3 – 4,8%, расходы на образование по всем ведомствам (учитывая то обстоятельство, что образовательные учреждения находились не только в ведении Министерства народного просвещения) составляли более 9% государственного бюджета.¹¹ Вопреки установившемуся в советские времена образу России как страны, где царили политический гнет и невежество, можно утверждать, что к началу XX века в России появилась элита высокообразованных людей, динамично развивавших образование, науку, технику, искусство, обладавших высоким социальным статусом и обеспеченным материальным положением. И тем не менее, в 1917 году начинается, перефразируя название известной книги Ф.Рингера,¹² «закат российских мандаринов».

Ф. Рингер связывает крах немецкой интеллектуальной элиты с тем, что университет и его профессура не смогли выполнить своей роли духовного центра общества, они так и не создали интегрального научно-философского мировоззрения, не нашли в составе образовательных программ баланса между фундаментальным и прикладным знанием, служение обществу они обменяли на государственную службу, сдобренную университетской автономией, т.е. всевластием в университетских делах ординарной профессуры. В конечном счете эта автономия обернулась «башней из слоновьей кости», сидя в которой профессура подвергала критике «восстание масс» и «век машин», много писала о кризисе культуры и наступлении жестокого века цивилизации.¹³ Так продолжалось до тех пор, пока национал-социалистические хунвэйбины не вытащили их из башни на армейский плац для принятия присяги фюреру.

Но нам представляется, что «закат немецких мандаринов» начался раньше, чем думает Рингер, полагающий что это произошло тогда, когда интеллектуалы приняли участие в разрушении Веймарской республики, «не думая о том, что придет ей на смену». Рингер ближе к истине, когда пишет: «Они сознательно культивировали атмосферу, в которой любое «национальное движение» могло претендовать на роль «духовного возрождения»». ¹⁴ А это «национальное движение» началось в Германии не накануне 1937, а перед 1914 годом. Выход капитализма за пределы национально-государственного развития и первая, военная фаза «глобализации» 1914-1945 годов, потребовали перестройки системы духовного производства капитализма, его политико-идеологической и экономической мобилизации, в рамки которой автономная, «свободно парящая», по выражению К. Мангейма, интеллигенция никак не вписывается. По особому надклассовому сословию «духовной аристократии»

¹¹ Сапрыкин Д.Л. Указ. соч., с.69.

¹² Рингер Ф. Закат немецких мандаринов: Академическое сообщество в Германии, 1890-1933 / Пер. с англ. Е. Канищевой и П. Гольдина. – М.: Новое литературное обозрение, 2008.

¹³ Ф. Рингер пишет: «Мандарины так по-настоящему и не определили причины упадка культуры. Они никак не могли решить, кому же предъявить обвинения – техническому прогрессу и демократии или позитивизму и материализму» (Рингер Ф. Указ. соч., 481). Очевидно, что в такой постановке вопрос не имеет рационального решения. Это мнимая альтернатива.

¹⁴ Рингер Ф. Указ. соч., с.534.

был нанесен первый удар. Ему в самой грубой и беспардонной форме напомнили, чьим представителям оно является и кто пишет сценарий с отведенными для него ролями.

Во второй половине XX века начинается «мирная» фаза глобализации (в сопровождении локальных войн), основным провайдером которой являются транснациональные корпорации, а главным направлением – финансово-экономическая экспансия, подчинение всей совокупности общественных отношений и форм деятельности законам производства капитала. Именно поэтому во второй половине XX века начинает появляться в Европе (в США это началось раньше), а затем и на других континентах странный феномен – массовое высшее образование. Задумаемся над такими вопросами: как высшее образование может быть одновременно массовым, а значит самым распространенным, общедоступным? Если это образование «высшее», то оно предполагает «низшее», но что представляет собой «низшее образование»? Попробуем в этом разобраться.

В эпоху Средневековья, когда появляются университеты, высшее образование означало овладение культурным каноном, данным в античной культуре и сакральном Писании. Для понимания того и другого следовало вначале овладеть древними языками, а затем под руководством наставников долго упражняться в искусстве истолкования знаний и использования культурных практик, заключенных в каноне. Такое высшее образование кардинально отличалось от профанного знания и воспитания, которое человек приобретал в ходе повседневной жизни, в рамках семейно-сословного и профессионального образования и воспитания. Знание культурного канона имеет совершенно другие источники и к нему ведут пути, отличные от источников и путей обретения профанного знания, отличны и сферы применения этих видов знания.

Со времен Просвещения ядром образования становится наука. Наука направлена на изучение окружающего мира и человека как его части. Она опирается на опыт, доступный чувствам и разуму каждого человека. Наука (и образование) после начального периода, когда она использовала латынь, переходит на народный язык. Она стремится к улучшению условий труда и жизни человека. Высшее и низшее, элементарное образование теперь отличаются не качественно, сущностно, а количественно. От низшего, элементарного образования, которое правильно называют «начальным», можно пройти через «среднее» к высшему образованию. Высшее образование тем отличается от низшего, что оно несет знания с переднего края научных исследований.

Для усвоения (не говоря уже о его добыче) высшего научного знания требуются значительные интеллектуальные усилия и довольно продолжительное время. Современное массовое высшее образование не отвечает двум этим параметрам. В действительности оно не сопряжено с овладением массой учащихся навыками самостоятельной исследовательской работы, и по времени менее продолжительно, чем образование в классическом университете. Возникновение феномена массового высшего образования – это

одно из проявлений подчинения университета стихии рынка, контролируемого транснациональными корпорациями, у которых идеологией политики в сфере образования является неолиберализм. Индийский эксперт высшего образования Я.Б.Г. Тилак отмечает: «Характерно, что неолиберальные экономические реформы в большинстве развивающихся и развитых стран уже повлекли за собой сокращение бюджетных средств на высшее образование. Впрочем, изначально сама политика таких реформ со всей отчетливостью предполагала решительное сокращение средств, выделяемых на нужды общества, включая и высшее образование; поиск альтернативных путей его финансирования».¹⁵ Одновременно с сокращением государственного финансирования высшего образования, университеты подталкивают к введению платы за обучение для студентов и на получение заказов на НИОКР от бизнеса, со всеми отсюда вытекающими следствиями. Происходит ползучая приватизация высшего образования. Образование из общественного блага превращается для университета - в «образовательную услугу», а для студента – в человеческий «капитал».¹⁶

Приватизация высшего образования влечет за собой двоякого рода следствия. С одной стороны, оно заставляет университеты создавать массовый недорогой продукт – платные «образовательные услуги», доступные более или менее широкому кругу потенциальных покупателей. Такого рода программой, например, является Болонский процесс, с его идеями массового краткосрочного бакалавриата, рассчитанного на подготовку узкого специалиста-исполнителя, приспособленного к сиюминутным потребностям рынка труда, и перспективой последующего переучивания (в рамках программы «обучения на протяжении жизни») когда эти потребности изменятся, и узкого круга более образованных магистров (в документах Болонского процесса в европейских университетах соотношение количества бакалавров и магистров планировалось как 10:1), у которых есть больше вариантов долгосрочного трудоустройства благодаря полученному углубленному образованию.

Другим вариантом выхода университета на массовый рынок «образовательных услуг» является достаточно распространенное в США разделение университетов на так называемые «обучающие университеты» и исследовательские университеты. В обучающих университетах практически не проводятся научные исследования, по большинству специальностей не ведется

¹⁵ Яндхиала Б.Г. Тилак Глобальные тенденции и финансирование образования /Электронный ресурс. Режим доступа: http://ocm.perm.ru/stat/stat_4.htm

¹⁶ Э. В. Морган отмечал: «Перераспределение доходов в высшем образовании в сторону увеличения частных капиталовложений было вызвано во многих случаях финансовым кризисом правительств. (...) Но был в этом и некий философский вопрос по поводу роли правительства и широко обсуждаемой экономической эффективности, а именно: является ли высшее образование общественным благом или частным интересом». Стороны и итоги этой философской дискуссии, по Моргану выглядят следующим образом: «Аргумент в пользу высшего образования как частного интереса отстаивали Милтон Фридман, Чикагская школа, Лондонская школа экономики, Всемирный банк и другие. Но теперь этот аргумент, ..., практически стал постулатом в общественно-политических кругах по всему миру». См.: Морган Э. В. Диверсификация источников финансирования в системе высшего образования: сравнительный обзор / Э. В. Морган // Университетское управление: практика и анализ. - 2004. - N 2(31). С. 81-90

подготовка магистров и не присуждаются ученые степени. В сущности американские «обучающие университеты» выполняют ту же роль, которую у нас играли техникумы. В исследовательских университетах основной упор сделан на проведении научных исследований, подготовке магистров и докторов наук. Практически это означает деление университетов на две категории – массовые и элитные. Но при этом (и это другое следствие неолиберальной политики в образовании) меняется и смысл элитного высшего образования.

Элитное высшее образование теперь сосредоточено в университетах, которые специалисты Всемирного банка (одного из глобальных агентов реформы высшего образования) называют «университеты мирового класса». На глобальном рынке география массовых и элитных вузов отображает топологию распределения капитала: из 50 лучших мировых вузов 2008 года рейтинг «Таймс» 20 помещает в США, а по критериям Шанхайского рейтинга там находятся 36 вузов.¹⁷ Секрет такого успеха достаточно прост. США могут себе позволить расходовать на высшее образование 3,3% ВВП, в то время как страны ЕС тратят 1,3% ВВП; расходы на обучение одного студента в США составляют 54 тыс. долл., в ЕС – 13,5 тыс. долл.¹⁸

В качестве критериев университета мирового класса эксперт Всемирного банка Джамиль Салми принимает три показателя: «Это: (а) высокая концентрация талантов (преподавателей и студентов), (б) изобилие ресурсов для создания благоприятных условий обучения и проведения опережающих научных исследований и (с) структура управления вузом, которая содействует развитию стратегического видения, инновациям и гибкости, позволяющая вузу принимать решения и управлять ресурсами без бюрократических преград».¹⁹

«Концентрация талантов» достигается путем привлечения иностранных студентов и преподавателей. В Гарвардском университете, например, обучается 19% студентов-иностранцев, в Стэнфордском университете – 21%, в Колумбийском университете 23%. В Кембридже 18% обучающихся не являются жителями Великобритании или стран Европейского союза. В университетах США, которые занимают высокие места в мировых рейтингах, значительную долю преподавателей составляют иностранцы. Например, в Гарварде доля преподавателей из зарубежных стран, включая преподавателей медицинских наук, составляет приблизительно 30%. Доля иностранных преподавателей в Оксфорде и Кембридже составляет соответственно 36 и 33%. «Безусловно, только самые лучшие университеты мира принимают огромное число иностранных студентов и нанимают преподавателей, отбирая наиболее талантливых».²⁰ В то же время в массовые университеты принимают всех без конкурса.

За счет чего привлекается такое количество лучших иностранных ученых и преподавателей? Прежде всего свою роль играет размер заработной платы. В

¹⁷ Салми Джамиль Создание университетов мирового класса / Джамиль Салми; пер. с англ. – М.: Издательство «Весь Мир», 2009, с. 19.

¹⁸ Салми Джамиль Цит. соч., с.25

¹⁹ Салми Джамиль Цит. соч., с. 7

²⁰ Салми Джамиль Цит. соч., с. 22

американских университетах, входящих в 30 лучших университетов согласно Шанхайскому рейтингу, она колеблется от 184800 тыс. долл. в год в Гарвардском университете (1-е место в рейтинге) до 153600 тыс. долл. в Северо-Западном университете (30-е место).²¹ В то же время в странах ЕС средняя годовая зарплата университетских преподавателей колеблется от 63865 тыс. евро в Люксембурге до 9178 тыс. в Словакии.²² Не удивительно в этих обстоятельствах, что по оценке Еврокомиссии в США работают около 400 тыс. ученых-исследователей из Европы, или примерно 40% от общего их числа.²³ При этом в этом докладе отмечается, что 75% людей, родившихся в странах ЕС, но получивших докторскую степень в США (из числа закончивших университетский курс в 1991-2000 гг.), не планируют возвращаться в Европу. Для менее развитых стран последствия такой «откачки умов» носят порой просто катастрофический характер.²⁴

По другому признаку – «изобилие ресурсов» - элитные «университеты мирового класса» характеризуются следующими параметрами. Так, входящие в 50 лучших мировых университетов, американские университеты в 2006 г. привлекли частного капитала (млн. долларов): Гарвард – 28916, Йель – 18031, Стэнфорд – 14085, Принстон – 13045.²⁵ Львиная доля этих инвестиций частного капитала направляется на научные исследования. Но частные инвесторы выделяют такие средства при условии быстрой окупаемости затрат и приобретении прав собственности на продукты научно-исследовательской деятельности.²⁶ Зависимость университета от частных инвестиций означает частичную утрату автономии в определении направлений научных исследований.

В управлении высшим образованием на первый план выходят соображения экономической эффективности, происходит «маркетизация» образования, что предполагает превращение университета в корпорацию по производству и продаже научных и образовательных «услуг», которая управляется по законам бизнес-менеджмента. Такой смысл имеет концепция реформы университета, разрабатываемая экспертами Мирового банка и МВФ под названием теории «надлежащего управления» (good governance), и ее

²¹ Салми Джамиль Цит. соч., с. 35, данные за 2007-2008 годы.

²² Салми Джамиль Цит. соч., с.28, табл. 1, данные за 2006 год.

²³ Мартин Уокер Плачевное состояние европейских университетов / Электронный ресурс. Режим доступа: http://ocm.perm.ru/stat/stat_5.htm

²⁴ В другом докладе Всемирного банка отмечается: «В странах Африки к югу от Сахары в вузы в среднем поступают всего лишь 4% выпускников школ, тогда как в США — 81%. И тем не менее примерно 30 тыс. африканцев, имеющих степень доктора философии, проживают за пределами Африки, а 130 тыс. африканцев в настоящее время проходят обучение за границей. Пятьдесят процентов выпускников 2000 г. университета Метрополитен, одного из наиболее престижных частных университетов Венесуэлы, уехали из страны, устроившись на работу в расположенные за рубежом многонациональные корпорации. Из Болгарии, по оценкам Союза ученых, за минувшее десятилетие уехали 65% от общего числа выпускников университетов (почти 300 тыс. человек)». (Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы / Пер. с англ. – М.: Издательство «Весь мир», 2003, с. 18).

²⁵ Салми Джамиль Цит. соч., с. 25, табл. 1.3

²⁶ О праве собственности на результаты научных исследований в условиях современного капитализма см.: Бутан Я.М. Новое огораживание: информационные и коммуникационные технологии, или Ползучая революция прав собственности // Логос, 2007, №4 (61), с.199-229.

различные дериваты.²⁷ Университет должен найти свое место на региональном, национальном или глобальном рынке. Причем только игроки глобального рынка обладают достаточными ресурсами, чтобы находиться на переднем крае мировой науки.

«Университеты мирового класса» образуют элиту современного образования, которая отличается от «массового» университета и в социально-статусном и в функциональном отношениях. Массовое высшее образование обеспечивает подготовку квалифицированной рабочей силы для рынка труда, регулируемого движением капитала и научно-техническим прогрессом. В элитных университетах осуществляется подготовка высших управленческих и экспертно-консультативных кадров и разработка научных концепций, программ и технологий, определяющих возможные направления научно-технического прогресса и социокультурного развития общества. При этом и элитное и массовое высшее образование строится по законам бизнеса, поэтому главным селектором, распределяющим людей по секторам образования, является капитал. И подобно тому, как главной валютой капитала является доллар, главным языком науки и образования становится английский.²⁸

Категории «массовое» и «элитное», как мы старались показать в данных тезисах, в разные эпохи могут существенно отличаться по своему содержанию. Значение этих категорий не определяется через их непосредственное соотношение. Полное их значение можно понять и оценить только через выяснение основы, из которой вырастает данное отношение, и из анализа системы, в рамках которой оно функционирует.

²⁷ См.: обзор концепций управления образованием в кн.: Андрущенко В.П., Савельев В.Л. Образовательная политика (обзор повестки дня). – К.: «МП Леся», 2010. Гл.3.

²⁸ Как отмечает известный эксперт, тесно связанный с Всемирным банком: «В некотором смысле английский является языком научного неокOLONIALИЗМА в том смысле, что повсюду в мире ученые находятся под давлением необходимости соответствовать нормам и ценностям англоязычных академических систем метрополий». (Дорога к академическому совершенству: Становление исследовательских университетов / под ред. Ф. Дж. Альтбаха, Д. Салми; пер. с англ. – М.: Издательство «Весь Мир», 2012, с.19)