

## АКТУАЛЬНЫЙ ВОПРОС

### ЗАЧЕМ НУЖЕН ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ УЧИТЕЛЯ?

(Неправительственный доклад)

**Е.А. Ямбург**

(Центр образования № 109, г. Москва; e-mail: webmaster109@bk.ru)

В статье обсуждаются вопросы о применимости стандартизации к деятельности педагога и проблема объективной оценки квалификации учителя. Автор утверждает, что профессиональный стандарт является инструментом реализации стратегии образования, поэтому периодически подлежит пересмотру. Указываются качественные изменения в системе подготовки и переподготовки педагогов.

**Ключевые слова:** *деятельность педагога, квалификация, стратегия образования, подготовка и переподготовка педагогов.*

#### Об особенностях жанра и мотивации автора

Отдаю себе отчет в том, что уважаемая мной “Новая газета” традиционно печатает *неправительственные* доклады, задача которых — обнажение глубинной сути проблем, стоящих перед страной в разных сферах жизнедеятельности, очищение сознания граждан от различных мифологем, мешающих осознать подлинный масштаб и реальную серьезность угроз и вызовов, отвечать на которые необходимо уже сегодня. Творцами мифологем, как правило, выступают различные государственные институции и близкие им общественные структуры, заинтересованные в сохранении своего статус-кво (стабильности) и потому не склонные преувеличивать опасность откладывания решения трудных вопросов на неопределенное время. (Читай: перекладывания ответственности на плечи грядущих поколений.)

Отсюда вполне понятен обличительный пафос и объяснима алармистская тональность неправительственных докладов. Серьезные аналитики честно выполняют свою профессиональную функцию, не надеясь, что их экспертная оценка и предложения будут положены в основу принятия как оперативных, так и стратегических управленческих решений. Поскольку официальная аналитика в своих оценках зачастую расходится с независимым анализом

ситуации, а любая власть по своей природе более склонна к восприятию оптимистических прогнозов, неправительственные доклады остаются вещью в себе, что, на мой взгляд, не может полностью удовлетворить их авторов, в глубине души надеющихся, что они будут услышаны. Иногда такая надежда подкрепляется встречным движением властных структур, и тогда независимое экспертное сообщество вступает с ними в конструктивный диалог.

Такая редкая возможность представилась и автору этих строк, выбранному в результате независимого интернет-голосования на сайте “Эхо Москвы” в Совет при Минобрнауки в конце лета 2012 г. Пока трудно говорить, что выйдет из этой инициативы. Но когда министр, зная мои достаточно резкие оценки процесса реформирования отечественного образования, обратился с предложением включиться в рабочую группу по разработке профессионального стандарта педагога, я дал согласие немедленно приступить к работе. Почему? В силу неизбывного советского воспитания, одним из излюбленных лозунгов которого было: “Критикуешь — предлагай”. Дополнительным мотивом, побудившим дать согласие, было вполне резонное высказывание главы ведомства о том, что со стороны реального директора школы виднее, какими компетенциями должен обладать современный учитель, чтобы справиться со сложнейшими задачами, стоящими перед российской школой. И наконец, последнее. До недавнего времени суть реформирования образования касалась преимущественно преобразований в финансово-экономической сфере и изменений правового статуса учреждений образования. (Переход на “подушевое” финансирование, введение стимулирующих фондов оплаты труда учителя, придание школам статуса автономных, бюджетных или казенных организаций и т.п.)

Между тем еще К.Д. Ушинский писал: “В деле обучения и воспитания, во всем школьном деле ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя”. Тот факт, что при обсуждении путей развития отечественной школы наконец дошла очередь до ключевой фигуры реформирования образования, рождает у меня сдержанные надежды и уж, во всяком случае, не позволяет уклониться от представленной возможности хоть в чем-то повлиять на готовящиеся решения. Так возникла мотивация подготовить околуправительственный доклад на заданную свыше тему.

### **Уязвимость самого термина “стандарт” применительно к деятельности педагогов**

При всех серьезных и отчасти справедливых претензиях общественности к качеству работы педагогов ни у кого не вызывает

сомнения, что учитель — профессия творческая, несовместимая с жесткими ограничениями и шаблонами. Наиболее яркие успешные педагоги, волшебная встреча с которыми оставляет неизгладимый след в жизни юного человека, всегда “выламываются” за рамки стандартов, воспитывая прежде всего масштаб своей личности. Неслыханное везение для детей и их родителей, когда судьба дарит такого учителя. Оттого любые разговоры о введении стандартов в сфере образования воспринимаются “креативным слоем” общества, наиболее заинтересованным в качественном обучении своих детей, как система жестких табу и ограничений с последующим бюрократическим контролем и потому вызывают психологическое отторжение.

Отчасти это связано с историческим опытом и нашими ментальными особенностями, отличающими нас от технологичного Запада: ставка на инсайт, творческий прорыв и пренебрежение рутинной стороной труда, требующего соответствующей квалификации и неукоснительного точного исполнения своих обязанностей. Между тем качество жизни и ее безопасность часто зависят не от творчества, а от исполнительства, и “творческий” шофер на дороге, пренебрегающий рутинными правилами дорожного движения, — потенциальный убийца.

Кроме того, процесс глобализации, от которого никуда “не спрятаться, не скрыться”, требует от нас соблюдения высокотехнологичных сертифицированных международных регламентов во всех сферах производства и управления, включая подготовку кадров — рабочих, инженерных, управленческих, медицинских, педагогических и т.д. Первыми влияние глобализации испытали на себе высокотехнологичные сферы производства и сервисное обслуживание, затем стали подтягиваться и остальные отрасли. Поэтому совершенно естественно, что инициатором разработки профессиональных стандартов стал Российский союз промышленников и предпринимателей, кровно заинтересованный в проведении процедур стандартизации в рамках экономики и управления, установлении и поддержании единых требований к содержанию и качеству профессиональной деятельности.

Применимы ли эти подходы к тонкой сфере образования, имеющей дело не с материальным, а духовным производством? Правомерно ли превращение образования в сферу обслуживания, где отношения наставник—ученик приходит на смену прагматическая связь: продавец услуг—потребитель? Данная тенденция просматривается на Западе повсеместно, вызывая у значительной части наших сограждан, включая педагогов, ментальное отторже-

ние. На мой взгляд, надо стремиться к золотой середине. Грамотно разработанные профессиональные стандарты для учителя — тот ключ, который может помочь примерить мнимое противоречие между ремеслом и творчеством.

Выше уже отмечалось, какой удачей является для ребенка встреча с неординарным учителем. Но в массовой профессии нельзя уповать только на везение. Давать современный уровень образования призвана каждая школа, вне зависимости от того, трудятся в ней педагогические звезды или нет. Отсюда возникает задача выдвижения единых требований к содержанию и качеству педагогической деятельности. Сорок лет жизни в профессии убедили меня в том, что уникальные творческие педагоги помимо прочего (того, что дается от Бога) всегда являют образцы высочайшего профессионализма, виртуозного владения ремеслом. Это как в фигурном катании, где исполнение обязательной программы нисколько не противоречит, а, напротив, является базой для творческих прорывов, выходящей за рамки стандартов в программе произвольной.

Казалось бы, все очевидно, и нечего ломиться в открытую дверь, доказывая необходимость наличия единых требований к содержанию и качеству профессиональной деятельности учителя. Но здесь надо учитывать два обстоятельства:

- уязвимость в общественном сознании самого термина “стандарт”, воспринимаемого исключительно как ограничение, с последующей жесткой регламентацией деятельности педагога;
- невозможность внедрения каких-либо новшеств, включая стандарты профессиональной деятельности, без осознания их необходимости самими учителями.

Это все та же, не теряющая актуальности мысль К.Д. Ушинского о том, что никакие изменения в школьном деле не возможны, минуя голову учителя. Отсюда следует, что параллельно с разработкой и внедрением стандартов профессиональной деятельности педагога необходимо вести постоянную разъяснительную работу. Максимальная гласность и открытость при обсуждении содержательной стороны профессиональных стандартов — гораздо более эффективный инструмент их внедрения, нежели пресловутый административный ресурс. (Замечу в скобках, что многие реформаторские начинания в стране, даже базировавшиеся на верных посылах, проваливались из-за того, что навязывались сверху без соответствующей разъяснительной работы.)

## **Объективная оценка квалификации учителя — проблема современной системы образования**

Зачем необходим профессиональный стандарт? Почему недостаточно тех квалификационных характеристик и действующих должностных инструкций, на основе которых сегодня осуществляется аттестация педагогических работников? Во всех этих вопросах необходимо детально разобраться. Начнем с последнего.

Должностная инструкция дает наименование должности (например, учитель математики) и перечисляет функции работника, входящие в его обязанности, тем самым обеспечивая ему правовую защиту. (Работодатель без прибавочной оплаты не вправе навязать ему дополнительные функции, государство пока гарантирует пенсию по выслуге лет и т.п.)

Квалификационная характеристика перечисляет минимум требований к работнику, без которых его нельзя допускать к соответствующей деятельности. К примеру, странно было бы отправлять в школьный класс учителя русского языка, испытывающего трудности при определении подлежащего и сказуемого в предложении. При всей анекдотичности такого предположения сегодня директора школ уже сталкиваются с бакалаврами, прошедшими четырехлетнее обучение, попадающими в подобные ситуации. Тем не менее наличие диплома о высшем образовании с присвоением степени бакалавра служит юридическим обоснованием найма на работу и де-юре гарантирует квалификационный уровень работника. Разумеется, работодателя в первую очередь интересует, что работник умеет де-факто, иными словами, тот перечень компетенций, которыми обладает претендент на вакантную должность. Компетенция — способность применять знания, умения и опыт в трудовой деятельности. Стремление крупных работодателей в лице Союза промышленников и предпринимателей, стремящихся в своей деятельности выйти на мировой уровень, к утверждению разработанных и закрепленных законом профессиональных стандартов косвенно свидетельствует о кризисе всей системы профессиональной подготовки. О том же говорят предложения создать независимые центры аттестации кадров. Не доверяют они дипломам, и все тут.

У меня как у школьного работника в меньшей степени болит душа за холдинги и крупные корпорации. Устройству на хорошо оплачиваемые должности предшествует многоступенчатая процедура отбора: подача резюме, собеседования с менеджерами, отвечающими за подбор персонала, наличие профессиональных рекомендаций и т.п.

А вот рядовому директору школы, отказавшему, при наличии вакансии, молодому специалисту в приеме на работу на том основании, что тот не справился со школьным диктантом, — грозят серьезные санкции. Следовательно, получается так, что *в независимой оценке квалификационного уровня педагогического работника школа заинтересована не меньше, а даже больше, нежели крупные корпорации при оценке профессионализма менеджера.* В данной ситуации не столь важно, какие регуляторы отбора и оценки работников будут использованы — квалификационные характеристики или утвержденные профессиональные стандарты. Ясно одно: владение предметом — тот необходимый минимум, без которого разговор о допущении к педагогической деятельности теряет всякий смысл. На мой взгляд, было бы нелепо прописывать подробно профессиональный стандарт учителя математики, включающий, к примеру, знания тригонометрических функций, или для словесника — разбор синтаксических конструкций. Это не обсуждается, *поэтому применительно к инварианту профессионального стандарта речь должна идти об отработке процедур объективной, независимой оценки готовности работника к качественному выполнению конкретных функций в рамках определенного вида трудовой деятельности.* Другое дело, через какие институты будет осуществляться эта независимая оценка. Вопрос пока остается открытым и требует дополнительного обсуждения.

К точно такому же инварианту профессионального стандарта учителя я отношу владение информационными технологиями. Это сегодня пока является проблемой для некоторой части учителей. Но количество педагогов, испытывающих затруднения в использовании информационных технологий, неуклонно сокращается. Очень скоро вопрос работодателя: “Владеете ли вы информационными технологиями?” — снимется и будет звучать столь же неприлично, как вопрос: “Умеете ли вы читать и писать?” Таким образом, в инвариантной части профессионального стандарта учителя содержится знание своего предмета и владение информационными технологиями. Эти элементарные базовые требования к педагогу отражены в квалификационных характеристиках и должностных инструкциях.

Но в настоящее время эти документы вызывают психологическое отторжение у массы педагогов, поскольку содержат ряд положений формального характера, загружающих учителя дополнительной работой, отвлекающих его от выполнения своих основных обязанностей. К избыточным требованиям я отношу предписанную педагогу обязанность создавать рабочие программы. Бессмысленное трудоемкое занятие, превращающее школу в мес-

то, где дети мешают администрации и учителям работать с документами. Но воздадим должное информационным технологиям. О стремительном овладении ими учителями косвенно свидетельствует хотя бы тот факт, что предъявляемые педагогами рабочие программы до запятой похожи друг на друга, поскольку скачаны из Интернета. Все закономерно: на формальное требование получен симметричный формальный ответ. Ну и кому он нужен?

*Опасность формализации — центральная проблема разработки профессионального стандарта учителя.* Ее постоянно надо держать в поле зрения независимо от того, идет ли речь о его инвариантной или вариативной части. В сущности, необходимо ответить на главный вопрос: какова цель разработки и последующего утверждения профессионального стандарта? Если это делается для упрощения и облегчения функции контроля, к чему в силу своего устройства склонна любая бюрократическая система, то дурной унификации (бывает и полезная), формализации требований к учителю и мелочной регламентации его труда не избежать.

На мой взгляд, смысл разработки профессионального стандарта учителя в ином: *профессиональный стандарт — инструмент реализации стратегии образования в меняющемся мире.*

### **Необходимость периодического пересмотра профессионального стандарта учителя**

До сих пор речь шла о минимуме квалификационных требований к учителю, своего рода черном хлебе профессии. Но в современных условиях одного черного хлеба явно недостаточно. Стремительное развитие технологий, нарастание цивилизационных угроз и вызовов, необходимость постоянно решать нестандартные задачи — все это, вместе взятое, выдвигает новые требования к профессиональному стандарту. Сегодня любого работодателя помимо квалификации интересуют такие качества работника, как мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, умение работать в команде. Профессиональный стандарт, предполагающий способность к нестандартным действиям, только на первый поверхностный взгляд выглядит оксюмороном. Сегодня открытость сложному противоречивому миру, постоянная готовность к изменениям, ответственность и самостоятельность в принятии решений — неотъемлемые профессиональные качества успешного работника в любой сфере деятельности, включая педагогическую.

Разумеется, было бы странно включать их в квалификационные характеристики. Там они будут выглядеть всего лишь как благие пожелания. Но то, что нельзя формализовать, измерить и про-

контролировать, легко выявляется в ходе стажировок. В другом месте я остановлюсь подробнее на стажировке как эффективной форме профессиональной подготовки педагогов. Пока же предлагаю рассматривать стажировку, проходящую на старших курсах педагогических вузов, в качестве одной из форм выявления профессиональной состоятельности сотрудника при приеме его на работу.

Стремительно меняющаяся жизнь ставит перед всеми, в том числе перед школой, новые задачи, решать которые раньше не приходилось. Поэтому работодателя сегодня в меньшей степени интересуют квалификационные характеристики, отражающие минимум профессиональных требований. При подборе сотрудников он стремится к набору перечня компетенций, выходящих за рамки существующего стандарта.

К примеру, директор школы ищет учителя математики, но это не просто школа, а учреждение, реализующее программы инклюзивного образования, где совместно обучаются здоровые учащиеся и дети с ограниченными возможностями. Просто математик, не обладающий специальными компетенциями, с таким контингентом учащихся работать не сможет.

Другой руководитель находится в поисках словесника, но специфика контингента его школы такова, что в некоторых классах преобладают учащиеся, для которых русский язык не является родным и разговорным в семьях. Следовательно, необходим специалист, который обладает компетенцией, позволяющей преподавать русский язык как иностранный.

Третья школа решает проблему вывода качества нашего образования на международный уровень, для чего необходимо постоянно проводить мониторинг в соответствии с международными требованиями по строго определенной процедуре. Но тогда в такой школе необходимо иметь специально обученного оператора по мониторингу. Сегодня в школах эта обязанность возложена на заместителей директора. Но обычный завуч, заваленный текущей работой и безумным валом отчетной документации, едва ли в состоянии качественно выполнять сложную дополнительную функцию, требующую специальной компетенции.

Сказанного достаточно, чтобы понять: ни одна из вышеперечисленных проблем не является надуманной. Их неотвратимо ставит перед школой сама жизнь. Отсюда вытекает необходимость наполнения профессионального стандарта учителя новыми компетенциями. Попытаемся их перечислить:

- работа с одаренными учащимися;
- работа в условиях реализации школой программ инклюзивного образования;



- преподавание русского языка учащимся, для которых он не является родным;
- работа с учащимися массовых школ, имеющими проблемы в развитии;
- работа с девиантными социально запущенными учащимися, имеющими серьезные отклонения в поведении;
- мониторинг и экспертиза качества обучения, соответствующие международным стандартам.

Список остается открытым. Перечень компетенций для внесения в новый профессиональный стандарт можно продолжить. Что, собственно говоря, и является целью данной публикации. Педагоги — практики и администраторы, призванные решать новые проблемы, должны сказать здесь свое веское слово. Любую из перечисленных выше компетенций несложно раскрыть, перечислив, какими дополнительными профессиональными знаниями и практическими способами трудовой деятельности должен обладать педагог, самой жизнью поставленный решать новые задачи образования.

*Однако чрезвычайно опасно, детально разработав новый профессиональный стандарт учителя, немедленно предъявлять его в качестве нормативного требования к деятельности педагога. Нельзя требовать от людей того, чему их специально не обучали.*

### **Качественные изменения в системе подготовки и переподготовки педагогов**

Профессионалы, отдавшие не одно десятилетие системе образования, знают, что быстрых результатов в педагогике не бывает. Кавалерийским наскоком (административным ресурсом) сложные проблемы обучения и воспитания не решаются. *И коль скоро мы рассматриваем профессиональный стандарт в качестве инструмента реализации стратегии образования в меняющемся мире, то он неизбежно становится тем ориентиром, который влечет за собой необходимость качественных изменений в подготовке учителя.* Очевидным фактом является то, что действующая система базовой подготовки учителя и его последующей реквалификации новым, стоящим перед школой задачам не отвечает.

В стране объективно растет количество детей с проблемами в развитии, что в свою очередь требует преподавания основ коррекционной педагогики учителям любой специальности. Но существующие утвержденные стандарты высшего педагогического образования и строго соответствующие им учебные планы часов на это не предусматривают.

Происходящие демографические сдвиги приводят к тому, что в одних и тех же классах сидят дети с разной ментальностью и этнопсихологией, а мы, приговаривая слово “толерантность”, не вооружаем будущего учителя необходимыми знаниями культурологии, этнологии, религиоведения, которые помогут ему избежать многих роковых ошибок в работе. Мешают те же рамки стандарта высшего педагогического образования.

Слияние педагогических институтов с классическими университетами в ряде случаев привело к сокращению часов, отводимых на психолого-педагогические дисциплины, и минимизации стажировок (раньше именовавшимися педагогическими практиками). Но такой подход равнозначен лишению будущих врачей клинической практики. Хотел бы я посмотреть на их возможных пациентов из числа реформаторов.

Скудость средств и необходимость оптимизации расходов в регионах приводят к тому, что в ряде из них свертывается система переподготовки педагогов, происходящая на базе институтов усовершенствования учителей, некоторые из которых гордо именуются институтами развития образования, что, на мой взгляд, соответствует стоящим перед школой задачам в свете нового профессионального стандарта учителя. Но что они могут принести нового в условиях, когда, например, один из новоиспеченных руководителей региональных органов образования, сокращая бюджетное финансирование столь необходимой педагогам структуры, заявляет, что для него единственный путь развития — это беспрекословное выполнение распоряжений федерального министерства.

Надеюсь, из всего сказанного очевидно, что разработка и утверждение нового профессионального стандарта учителя неизбежно влечет за собой:

- пересмотр существующих стандартов содержания профессионального педагогического образования;
- качественную реорганизацию системы переподготовки учителей.

Легко заметить, что решение новых сложных задач потребует серьезной мотивации учителя, в том числе и в материальном эквиваленте. Поэтому в завершение несколько слов “о разговоре с фининспектором о поэзии” или о педагогике, что в данном контексте не имеет решающего значения.

### **О нормативной базе и финансовом обеспечении нового профессионального стандарта учителя**

Подвигая учителя на решение новых сложных задач, усложняя его и без того тяжелый труд, мы должны обеспечить его право-

вую и финансовую защиту. Да, сегодня школа наделена широкими полномочиями по составлению индивидуального штатного расписания, обладает правами выплачивать из стимулирующего фонда премии сотрудникам, решающим новые нестандартные задачи. Сегодня руководитель-новатор вправе именовать техслужащего менеджером по уборке помещений, внести в штатное расписание должность педагога-реабилитатора или специалиста по мониторингу и т.п. Проблема в том, что все эти наименования должностей, пусть даже отвечающие по сути решениям новых задач, стоящих перед школой, никоим образом не соответствуют существующим типовым тарифно-квалификационным характеристикам по должностям работников учреждений. Отсюда следует, что рано или поздно, например при исчислении трудового стажа или начислении пенсии, работник столкнется с серьезными юридическими и финансовыми проблемами.

Подводя итоги, отмечу, что новый профессиональный стандарт — тот ориентир, к которому предстоит двигаться поэтапно. Необходима продуманная “дорожная карта”, приближающая нас к его реализации.

## **WHERE IS THE GOOD OF THE PROFESSIONAL STANDARD FOR TEACHERS?**

**E.A. Yamburg**

The question of standardization applicability to the teaching activity and the problem of fair teaching qualification assessment are discussed in the article. The author claims that the professional standard is the implementation tool for the education strategies. Therefore the standard is occasionally the subject to review. The quality changes in the teaching personnel training and retraining system are pointed out.

**Key words:** *teaching activity, qualification, education strategy, teaching personnel training and retraining.*

### **Сведения об авторе**

*Ямбург Евгений Александрович* — доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, заслуженный учитель РФ, директор Центра образования № 109, г. Москва. Тел.: (499) 737-48-58; e-mail: webmaster109@bk.ru

## *ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ*

### **ПРАВИЛЬНЫ ЛИ ПРИОРИТЕТЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ?**

**В.П. Колесов**

*(экономический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова;  
e-mail: dean@econ.msu.ru)*

В статье рассматриваются важнейшие направления модернизации высшего образования в стране и повышения качества подготовки кадров путем обновления содержания и технологии обучения, а также проведения назревших институциональных изменений. Показывается, что пониманию и решению этих вопросов долгое время мешают неверно выбранные приоритеты, относящиеся к поискам пресловутого “экономического механизма”, которые привели к некритическому заимствованию идеи ваучеризации образования и попыткам практического ее применения в виде связки ЕГЭ — ГИФО.

**Ключевые слова:** *модернизация образования, качество подготовки, содержание, технологии обучения, многоуровневое образование, пожизненное образование, статус студента, статус преподавателя, ваучеризация, ЕГЭ, институциональные изменения, финансирование.*

Развитие нашей страны в период после распада СССР в сознании людей ассоциируется с резким изменением общественно-политического строя и государственного устройства с рыночной трансформацией экономики, в первую очередь с такими ее проявлениями, как передел собственности, падение объемов производства и уровня жизни, рост безработицы, появление депрессивных районов, бедности и др.

Менее драматичными воспринимались изменения в образовании, хотя именно эти изменения в значительной мере определяют долгосрочные тренды формирования облика нового российского общества. Эти изменения касаются всех уровней образования, однако мы остановимся лишь на высшем профессиональном образовании.

Наиболее заметной тенденцией в развитии высшего образования в последние два десятилетия стал его количественный рост. В последние годы советского периода перед ним ставилась за-

дача увеличения доступности путем доведения числа студентов до 270 человек на 10 тыс. населения. В годы рыночной трансформации без всякого участия государства эта численность к 2010 г. достигла 493 человек (вместе со студентами техникумов на базе среднего школьного образования — 519), выведя страну по этому показателю на передовые позиции в мире. Однако этот рост не был связан с экономическим подъемом и пришелся как раз на годы рыночной трансформации, когда показатель объема ВВП снизился на 40%. В условиях массовой безработицы и падения рыночного спроса на специалистов главной причиной роста числа студентов стал мощный социальный спрос на высшее профессиональное образование, усиливаемый сложившейся практикой отсрочек от призыва в армию. По социологическим опросам того периода, большинство семей и сами вчерашние школьники рассматривали поступление в вуз как единственный путь социального и профессионального продвижения.

Государство в целом и постоянно реорганизуемый Минобр в частности не смогли должным образом ответить на этот социальный спрос. Спрос, как известно, рождает предложение, тем более в обстановке появившейся возможности оказания платных образовательных услуг. В погоне за внебюджетными деньгами открылись сотни филиалов и непрофильных факультетов, а также частных учебных заведений. Только в 1990—1999 гг. количество вузов в стране увеличилось на 83%, численность студентов выросла на 44%, а профессорско-преподавательского состава — на 36%. За все послесоветские годы, до 2010 г. включительно, число студентов с 2,8 млн выросло до 7,0 млн, т.е. в 2,5 раза (рис. 1—3). Сегодня вузы ежегодно предлагают для поступления больше мест, чем число оканчивающих среднюю школу.



Рис. 1. Число государственных (муниципальных) и негосударственных образовательных учреждений высшего профессионального образования



Рис. 2. Прием и выпуск студентов в государственных и негосударственных вузах

Возросшая вследствие этого доступность высшего образования не сопровождалась расширением возможностей профессионального продвижения новоиспеченных дипломников. При сохранившейся номенклатуре из более чем 550 узких, нередко устаревших специальностей достичь чего-либо они могли единственным способом — получить любой диплом государственного образца безотносительно к специальности, а затем через систему “второго высшего” или дополнительного образования адаптироваться к рынку. Неудивительно, что 80% выпускников вузов (и до 50% выпускников военных вузов) не шли на работу по полученной специальности, так как она их не интересовала в большинстве случаев с самого начала. Выражение «подготовка в “никуда”» лучше

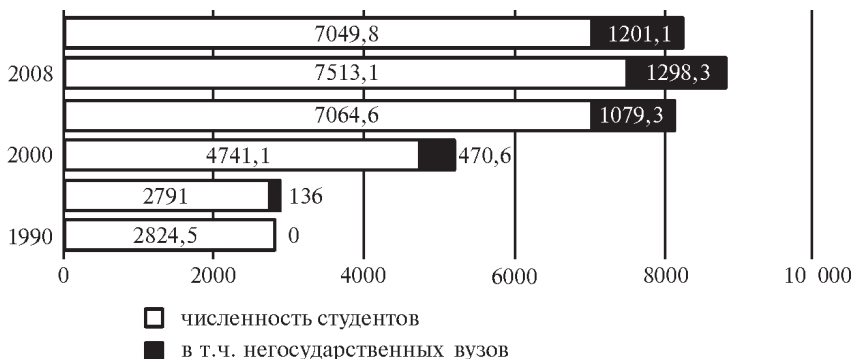


Рис. 3. Численность студентов образовательных учреждений высшего профессионального образования (тыс. человек)

всего характеризовало несоответствие предложения специалистов запросам рынка труда.

Напрашивается вывод: высшее образование стало массовым и при этом перестало готовить к профессиональной жизни, т.е. в значительной мере перестало быть профессиональным. Нередки утверждения, что оно превратилось в общее высшее образование.

Хотя такие утверждения далеко не бесспорны, возникает вопрос: а была ли в эти годы в стране образовательная политика в сфере высшего образования и если да, то правильными ли были ее приоритеты? Некоторые элементы такой политики все-таки были, но в основном они были скорее стихийными, малоуправляемыми и плохо продуманными. Главная опасность — падение качества высшего образования вследствие его массовизации — не была замечена, а приоритетными стали далеко не главные задачи.

У высшего образования в современном обществе две миссии — социализация молодежи и профессиональная подготовка, т.е. подготовка гражданина и подготовки работника. Не выполняя в должной мере функции подготовка к миру труда, оно не может в полной мере готовить подрастающее поколение и к жизни в усложняющемся обществе в качестве его активных и созидательных граждан. Поэтому при всей важности задачи социализации высшая школа должна быть ориентирована в первую очередь на достижение нового качества профессиональной подготовки.

Во-первых, массовизация высшего образования привела к размыванию его функции подготовки профессиональной элиты общества (полвека назад в нее входили практически все обладатели дипломов) и поставила на повестку дня необходимость выделения в нем отдельного, более высокого уровня подготовки, который позднее принял облик магистратуры.

Во-вторых, массовизация сопровождалась снижением качества высшего образования. Причин этого явления несколько. Наиболее очевидными являются:

- снижение величины расходов на одного студента (до уровня 40% от средних расходов по странам ОЭСР), так как массовизация проходила в годы низкого уровня финансирования. Следствием его стали невысокий уровень оплаты труда преподавателей и их социального статуса, что стало препятствием для притока на работу в вузы молодых и талантливых людей. Другие последствия низкого финансирования — сокращение исследовательской деятельности

вузов, устаревание учебного оборудования и отсталость материальной базы;

- низкий уровень школьной подготовки на входе в систему ВПО по тем же причинам;
- рост удельного веса обучающихся по заочной форме обучения (50% в 2010 г.);
- появление многочисленных филиалов (1668 в 2010 г.), новых вузов и непрофильных факультетов в старых учебных заведениях;
- широко распространенное совместительство в преподавательской деятельности. Хотя оно и компенсировало для многих преподавателей недостаточный уровень оплаты их труда, но в то же время не оставляло времени для исследований и на поддержку уровня методического мастерства;
- негибкая система сметного финансирования и сложившейся управленческой практики;
- сильно устаревшая нормативная база;
- слабая мотивация к учебе студентов. Будучи по-своему рациональными молодыми людьми, многие из них не считают необходимым вкладывать энергию и время на изучение того, что не станет их профессией;
- изолированность от рынка труда и неспособность последнего давать сигналы относительно требуемого уровня, качества и профилей подготовки.

Этим перечень причин не исчерпывается.

Общество крайне болезненно воспринимает снижение качества образования. Многие семьи предпочитают посылать своих детей для обучения за рубеж, однако для общества в целом это проблему качества не решает.

Ввиду многообразия причин падения качества образования нужны и многообразные меры, настойчивые усилия, время для преодоления этого явления и его последствий. Причем скоординированные и эшелонированные по времени и последовательности. Однако разработчикам и проводникам образовательной политики это, к сожалению, не удалось. В памяти действительно долго работающих в системе ВПО людей остаются в основном чехарда сменявших друг друга министров, бесконечных переименований и реорганизаций министерства. Конечно, предпринимались усилия по улучшению финансирования, но они дали весьма скромные результаты и не позволили приблизиться к уровню развитых стран. На двадцать лет затянулся начатый еще при советском министре Г.А. Ягодине переход к уровневой системе обу-



чения. Не получила заметного развития система послевузовского и дополнительного образования. Мало изменились сложившиеся системы финансирования и управления в образовании, не решены проблемы мобильности преподавателей, повышения степени включенности в процесс интернационализации образования и др.

Нерешенность этих вопросов отчасти была связана с долготлетним увлечением разработчиков и проводников образовательной политики поисками “экономического механизма” управления высшим образованием. В какой-то мере это можно было объяснить слабыми финансовыми возможностями государства, его неумением эффективно использовать даже эти возможности из-за сложившихся стереотипов в вопросах финансирования образования, неготовностью координировать бюджетное финансирование с денежными средствами, выделяемыми на обучение детей домохозяйствами и крупными работодателями. И все же это не может быть оправданием некоторых неоднозначных по своим последствиям инициатив, к числу которых в первую очередь следует отнести попытку ваучеризации высшего образования. Некритически заимствованная, хотя нигде не проводившаяся до этого в национальном масштабе праволиберальная идея ваучеров, стыдливо названных у нас ГИФО, не получила поддержки общества. Однако инструмент ваучеризации — ЕГЭ — сохранился. Главным образом по той причине, что этим инструментом подменили давно назревшую, но так и не созданную к моменту ваучеризации более разумную общенациональную систему оценивания знаний заканчивающих обучение школьников. Сегодня ЕГЭ успешно деформирует среднее образование из развивающего в натаскивающее, а многие прославленные инженерные и технические вузы испытывают незаслуженный комплекс вины из-за низкого среднего балла ЕГЭ поступающих к ним абитуриентов, и причины этого обусловлены конъюнктурой социального спроса на высшее образование.

ЕГЭ, по сути, отведена роль универсального инструмента и оценки качества среднего образования, и повышения доступности высшего, и распределения бюджетных средств между вузами, и оценки эффективности их работы, а также качества образования в регионах. Но так не бывает, чтобы с применением лишь одного инструмента решались многие задачи, особенно социального и экономического характера. Заблуждение насчет способности ЕГЭ быть универсальным инструментом решения разнообразных задач в области образования уводит в сторону от подлинных приоритетов его модернизации. Такими приоритетами являются

обновление содержания образования, его структуры, методов (технологии) обучения, структурные, институциональные преобразования, изменение практики финансирования и управления вузами.

Что касается главного направления — обновления содержания, его структурной организации и способов обучения, то в этом отношении, во-первых, должен быть правильно понят и внедрен принцип непрерывности образования на протяжении всей жизни человека. Этот принцип впервые был провозглашен почти полвека назад и фактически стал в наше время краеугольным камнем образовательной политики развитых стран. Однако у нас в стране он трансформировался в идею дополнительного послевузовского образования, не затрагивая базового высшего образования. Между тем именно идея пожизненного образования касается базовой подготовки специалистов любого профиля. Лавинообразный рост объемов знания и развитие способов его передачи сделали невозможной подготовку человека к профессиональной деятельности раз и навсегда, как это было в недавнем прошлом, из-за быстрого устаревания знаний, а также сокращающегося жизненного цикла многих профессий на рынке труда и появления новых профессий. По этой причине бесперспективным стал “специалитет”, и в обществе появился запрос на выделение базовой подготовки с разбивкой ее на отдельные циклы. Циклу общей профессиональной подготовки стал соответствовать бакалавриат, а углубленной и специализированной — магистратура. В европейских странах существует также в качестве отдельного цикла первый двухлетний период обучения и после присоединения к Болонскому процессу эта традиция закреплена путем выделения в качестве университетской ступени двухлетней подготовки квалификацией *Foundation degree*. Но и без выделения этого двухлетнего периода базовое образование мыслится как часть и стартовая основа дальнейшего обучения, не претендующая на исчерпывающую полноту и завершенность. Но во многих наших вузах, особенно со сложившейся практикой выпускающих кафедр, преподавательский корпус руководствуется принципом “вложим в голову студента все, что знаем сами”. Другим проявлением невнимания к необходимости формирования у студентов базового ядра знаний во многих вузах является стремление обеспечить работой всех преподавателей всех существующих кафедр, ведущее к перегрузке студентов из-за иррационально большого числа обязательных курсов. Сложилась своеобразная система перепроизводства невостребованных знаний, затратная и расточительная. Поэтому формирование достаточного по объему и оптимального по набо-

ру дисциплин базового уровня подготовки является важнейшей задачей обновления вузовской подготовки.

Во-вторых, тесно связано с этой задачей и изменение способов преподавания. В процессе обучения на базовом цикле студент должен не только получить новые знания, но и научиться учиться. Известно, что сложившаяся в образовании классно-урочная форма обучения и ее разновидность в высшей школе в виде лекционно-семинарских занятий хорошо отвечали задачам пассивной передачи информации и устоявшихся знаний, подкрепляемой периодически проверкой их запоминания в экзаменационные сессии. Сегодня в обучении важен не столько процесс запоминания, сколько размышления и поиски решения. Как пишет Г.А. Лукичев, “быстрое устаревание приобретенных знаний ставит на повестку дня необходимость переноса акцента в подготовке кадров с методик освоения массивов формальных знаний на привитие культуры саморазвития, методов и подходов наращивания актуальных знаний и умений, т.е. инструментов непрерывного образования. В результате появляется качественно новый продукт образования — хорошо обучающийся профессионал” [1: 8].

В-третьих, новое содержание и новые подходы к обучению должны быть связаны с формированием у выпускников профессиональных компетенций, т.е. способности применения полученных знаний для решения конкретных производственных, управленческих и иных задач. Продвижение в этом направлении также возможно при постоянной актуализации набора фундаментальных и прикладных знаний, широком использовании интерактивных методов обучения, организации эффективных практик и стажировок, при взаимодействии с работодателями, учете запросов рынка и реагировании учебных программ на происходящие в нем изменения. По словам Т.Л. Ищука, сегодня “на смену парадигме знаний приходит парадигма дееспособности”, предполагающая наряду с профессиональными компетенциями целый ряд универсальных компетенций и ценностных ориентаций: владение универсальными способами деятельности, владение коммуникативными навыками, навыками коллективного труда, владение специфическими навыками учебного труда (способность к самообразованию и эталоны социальной жизнедеятельности (воспитанность)) [2].

Еще одно направление обновления — структурные изменения. Их много. Выделим здесь наиболее важные — проблемы многоуровневого образования, дифференциации вузов и структуры готовящихся кадров.

Распространено мнение, что многоуровневое обучение связано с Болонским процессом. Даже если бы это было так, ничего предосудительного в этом не было бы, так как изменения, предлагаемые в его рамках, вполне могли бы быть приняты в качестве программы реформ нашего высшего образования, замороженный вариант которой в течение полутора десятков лет ничего внятного, кроме его ваучеризации, не предлагал. В конце концов, Гумбольдтовская модель тоже пришла из Европы. Но мало кто помнит, что переход к двухступенчатой системе начался еще в советское время при министре Г.А. Ягодине и был приостановлен с началом рыночных преобразований и ситуацией выживания вузов. И нормативная база этой системы, кстати, в основном разработана в это же время. Этот переход давно назревал и отвечал внутренним потребностям развития. Существует множество аргументов в пользу такого перехода, но из соображений краткости изложения отметим, что в самом общем виде выделение магистратуры в качестве отдельной ступени в условиях массовизации высшего образования связано с необходимостью сохранения подготовки профессиональной элиты — исследователей, конструкторов, творцов [3]. Без них невозможна модернизация страны. В условиях индустриализации роль профессиональной элиты выполняли фактически все обладатели дипломов о высшем образовании, сегодня ее могут выполнять лишь обладатели дипломов постбакалаврского уровня. Переход к двухступенчатой системе подготовки кадров — важнейшее направление модернизации высшего образования. Сегодня он становится реальностью, и важно, чтобы он не был скомпрометирован амбициозными намерениями открыть подготовку кадров высшей квалификации не подготовленными для этого вузами. Основания для опасений на этот счет вполне реальны, так как во многих вузах еще не сложилось понимание перехода к уровневой подготовке как изменения идеологии образовательного процесса, где обновление содержания и технологии обучения, введение ступенчатости и других сроков обучения взаимосвязаны в контексте пожизненного образования. Часто в поле зрения попадают лишь сроки, под которые вузы пытаются механически подогнать старые программы подготовки специалистов. При этом, например, сокращение срока с 5 до 4 лет, отводимых на подготовку бакалавров, нередко трактуется лишь как желание государства на 1/5 удешевить обучение. Иное понимание характера модернизации высшего образования означает необходимость для каждого вуза по каждому направлению подготовки заново ответить на вопросы чему и как учить, а уж затем —

сколько учить. Конечно, легче поддаться соблазну решить проблему привычным еще с 90-х гг. лоббированием с подключением административного ресурса. Хочется надеяться, что Минобрнауки не проявит повторно слабости 90-х гг. и противопоставит такому лоббированию строгие критерии лицензирования программ подготовки.

Дифференциация вузов также представляется важнейшим направлением модернизации высшего образования. Наследие прошлого хорошо известно — статусное равенство всех вузов, закреплённое правом выдавать дипломы единого государственного образца. Выделялись в этой массе лишь вузы, завоевавшие авторитет лучшей подготовкой кадров. В годы перехода к рынку и смены государственно-политического устройства многие вузы не устояли перед соблазном попытаться поднять авторитет путем самовольной смены формального статуса. В 2009 г. в стране было 345 университетов, 177 академий и меньше всего институтов — 140. Свидетельством непродуманности и поспешности таких перемен являются парадоксальные названия типа “университет текстиля”, “университет леса” или несоответствие названия типу заведения (Финакадемия или Высшая школа экономики с приставкой ГУ). Хотя и важно иметь критерии разграничения вузов по этим типам, но дифференциация должна отражать реальный флагманский статус наиболее продвинутых вузов и их особую роль в развитии страны и регионов. В соответствии с этим подходом в последние годы два ведущих университета страны (МГУ и СПбГУ) были выделены в национальные университеты, создано 7 федеральных университетов, 29 вузов получили статус национальных исследовательских университетов. Эти вузы первыми получают право выдачи собственных дипломов, и от них в первую очередь ожидается оживление инновационной активности. Думается, что процесс дифференциации будет продолжен и что при этом удастся избежать монопольного закрепления за ведущими вузами отдельных привилегий, способных затормозить складывающуюся реальную конкуренцию между ними.

Обеспокоенность политического руководства страны низким качеством и безадресностью подготовки специалистов с высшим образованием уже в 2012 г. породила идею мониторинга вузов с целью дифференциации вузов по уровню финансирования и оптимизации сети вузов. Объявлено о цели сокращения вузов и филиалов путем их слияния или закрытия 20% неэффективных вузов и 50% филиалов. Не подвергая сомнению вынужденность и в какой-то мере оправданность этой меры, хотелось бы выразить

опасения в ее эффективности. Ведь слияние уже проводилось при создании федеральных университетов, но они в большинстве своем превратились в конгломераты тех же вузов, но с более низким статусом, с тем же набором дублирующих факультетов, сохранивших прежнюю технологию обучения. Дальнейшее расширение практики слияния и поглощения вузов должно сопровождаться программами реального слияния. Пристального внимания и реагирования требуют и отмечавшиеся попытки своего рода рейдерства с целью поглощения профильных вузов в интересах увеличения численности студентов, которая определяет сегодня объемы финансирования. Что касается закрытия, то, будучи оправданным в отношении малокомплектных филиалов, откровенно халтурных и частных вузов, оно должно начинаться с исследования возможности преобразования этих вузов в многопрофильные учебные центры, может быть даже не обладающие статусом высшего учебного заведения, но полезные в удовлетворении запросов на образовательные программы категории дополнительного образования.

В любом случае “оптимизация вузовской сети” не должна подменять более разнообразные и не столь поспешные меры по обновлению содержания образования, организации и технологии обучения, воссозданию достойных условий преподавательского труда и его оплаты, измененного порядка и увеличения объемов финансирования, обновлению нормативной базы и повышению качества управления вузами.

Возвращаясь к вопросу о структурных изменениях, нужно отметить необходимость давно назревшей проблемы изменения структуры подготовки кадров по направлениям, группам специальностей и отраслям науки. О сложившемся перекосе здесь свидетельствуют, например, такие данные: в рамках “специалиста” в 2010/11 уч. г. из 6,3 млн студентов по физико-математическим наукам обучалось 50,2 тыс., по естественным — 65,1 тыс., по экономике и управлению — почти 2,4 млн студентов. Учитывая инерционность структуры, трудно рассчитывать на эффективность ее рыночного регулирования. В интересах модернизации страны государство обязано гармонизировать социальный спрос населения и рыночное регулирование, используя имеющийся у него немалый арсенал средств непосредственного (госзаказ, дифференциация стипендий, уточнение обязательств обучающихся на бюджетной основе студентов и др.) и косвенного воздействия через структурную и промышленную политику.

К структурным преобразованиям вплотную примыкают многие назревшие институциональные изменения. В широком смыс-

ле это обновление институтов, норм и правил в высшем образовании. Также из соображений краткости остановимся лишь на некоторых из них.

**Статус вуза.** Долгое время автономия вузов существовала лишь у немногих из них в урезанном виде, да и то применительно лишь к академическим вопросам. В административно-финансовом плане до недавнего времени централизация была более жесткой, чем, скажем, зависимость предприятия от Госплана в советское время. В сочетании с ограниченностью выделяемых ресурсов (и добавим, плотным, еще на памяти многих, партийным контролем) это гарантировало вузам оппортунистический стиль управления, исключавший или затруднявший инициативу, творчество и рациональный подход к управлению вузами. В несколько лучшем финансовом положении были вузы и факультеты, работавшие по оборонной тематике. Ситуация стала меняться к лучшему с появлением в 90-е гг. платного образования, благодаря которому у многих вузов появилась возможность самостоятельно и гибко использовать дополнительные ресурсы. И хотя в большинстве случаев эти ресурсы лишь частично компенсировали нехватку бюджетного финансирования, эти возможности сделали очевидной пагубность сложившейся ранее ригидной системы. Осторожные и постепенные меры в виде отказа от ЕТС, дифференциации финансируемой из бюджета зарплаты за счет стимулирующих надбавок, ухода от сметного финансирования и перевода большей части вузов в режим автономных бюджетных учреждений в целом изменяют их статус в направлении придания им большей гибкости, оперативности и ответственности в управлении. Разрешение создавать при вузах малые и средние инновационные предприятия позволяет включить личную заинтересованность и частную инициативу работников. Дальнейшие изменения в этом направлении будут, несомненно, способствовать увеличению вклада вузов в решение задачи модернизации страны.

**Статус преподавателя.** Попадая, как и учитель школы, в категорию бюджетников, преподаватель обречен на существование в условиях весьма скромных доходов и возможностей (в частности в решении жилищной проблемы), а также социального и пенсионного обеспечения. В порядке компенсации ему разрешено работать по совместительству, что многие и делают, работая в двух, трех и более вузах. Это ведет к перегрузке, отсутствию времени и стимулов к исследованиям, снижению квалификации, ограниченности профессиональных контактов, в частности с зарубежными коллегами. В то же время в силу неэффективной и

формальной системы конкурсного комплектования кадров при минимуме добросовестности ему гарантировано постоянное место. В условиях отсутствия возрастного ценза и защитительного трудового законодательства в структуре преподавательского корпуса растет доля пожилых людей, и выход на пенсию обреч бы их на нищенское существование. Эта ситуация серьезно ограничивает мобильность и профессионализм преподавательского корпуса, его восприимчивость к идеям модернизации и инновационного обучения. Для исправления ситуации нужны неординарные меры по нормированию, регулированию и повышению уровня оплаты труда преподавателей, по повышению до разумного предела коэффициента замещения при выходе их на пенсию, возможно, введение возрастного ценза и запрет на преподавание по совместительству при одновременном поощрении совмещения преподавания с участием в научных проектах и практическом консультировании.

**Статус студента.** Сейчас средний студент среднего российского вуза находится в жестких рамках учебной программы, определяемой стандартом. Большинство дисциплин являются обязательными, в их изучении доминирует вузовский вариант классно-урочной технологии — связка обязательных лекций и семинаров. Скромна доля курсов по выбору и спецкурсов, да и то не во всех вузах. Трудоемкость обучения измеряется в академических часах. В хороших вузах (факультетах), имеющих большое число специализированных кафедр, аудиторная недельная нагрузка, как правило, зашкаливает установленный предел в 36 часов из-за обилия курсов, лоббируемых кафедрами, и практически не оставляет времени для самостоятельной работы студентов. В слабых вузах нагрузка необременительна, что устраивает студентов, нацеленных на получение неважно какого “диплома государственного образца”. И в том и в другом случае студенту отводится пассивная роль “получателя” знаний, набор которых формируется императивом нормы нагрузки преподавателей — тоже немалой, и как правило, не оставляющей им времени на исследования, т.е. обновление и пополнение знаний. Таких преподавателей Ф. Хайек еще лет семьдесят назад едко высмеивал как “продавцов подержанных знаний”. А покупатель их, выходит, — студент. Это, конечно, метафора, но она, пусть и утрированно, показывает положение студента, избыточно пичкаемого быстро устаревающими знаниями. Это положение закреплено нормативными документами разного уровня, которые и образуют статус студента. Справедливости ради нужно отметить, что новые стандарты III поколения



во многом меняют положение вещей, но они мало где пока начали реально внедряться, и потребуются годы для их воплощения.

Что же должно быть изменено в статусе студента, когда речь идет о модернизации высшего образования? У студента недалекого будущего должны быть:

- возможность учиться по гибкому учебному плану (индивидуальной траектории обучения) с преобладанием курсов по выбору;
- возможность получить не только знания, но и компетентности по их применению в решении практических задач;
- возможность войти в систему пожизненного образования, в которой за базовой подготовкой последует череда периодов учебы и работы.

Современное обучение будет характеризоваться также переносом центра тяжести на самостоятельную работу, сочетаемую с тьюторной поддержкой, использованием интерактивных форм занятий, включением в обучение исследовательской компоненты, широким использованием виртуальной среды и информационных технологий, новыми возможностями внутрироссийской и международной мобильности, использованием кредитно-модульной и балльно-рейтинговых систем организации учебного процесса и оценивания академической успеваемости, более широким использованием командных и проектных форм обучения и другими новшествами. Они несовместимы со сложившимся статусом студента и уже сегодня требуют его обновления.

***Нормы и правила.*** Обновление высшего образования ставит на повестку дня необходимость изменения многих действующих нормативных положений. Так, введению кредитов в качестве учетных единиц противоречит сложившаяся практика учета почасовой нагрузки, применение интерактивных методов обучения наталкивается на обязательные нормы выработки в виде лекций и семинаров (в частности при переизбрании преподавателей), а балльно-рейтинговая система учета успеваемости противоречит положению о зачетах и экзаменах. Ввиду легкости поступления и фактически необременительного во многих вузах обучения при нежелании терять часть студенческого контингента снижается уровень требований на экзаменах и все реже применяется практика отчисления нерадивых студентов. Поэтому неплохо бы узаконить повторное изучение дисциплин или курсов в целом. Многообразие образовательных программ (бакалавра, магистра, дополнительного образования и др.) ставит на повестку дня изменение роли и характера отношений между административными единицами —

заказчиками и кафедрами-разработчиками учебных комплексов в дисциплины. Не нашло пока отражения в нормативных документах возрастание роли и сложности обслуживающего учебный процесс сервиса. Есть и другие нерешенные вопросы.

Наконец, серьезным вызовом модернизации образования выступает нерешенность вопросов формирования источников и порядка финансирования. В рыночной экономике, даже в сильной степени “огосударственной”, госбюджет не может быть единственным признаваемым источником ресурсного обеспечения образования. Ему не по силам вынести эту ношу. Доля расходов на образование в бюджете и доля их в ВВП у России значительно меньше показателей развитых стран. Объяснимую для 90-х гг., ее трудно понять для относительно благополучного прошлого десятилетия. При увеличении объема реальных государственных расходов на образование в два с лишним раза за период 2001—2008 гг. они росли неравномерно, и этот рост не превышал в целом темпов инфляции.

Между тем домохозяйства тратят на образование вполне сопоставимый с госрасходами объем средств, однако нередко в форме теневых или серых схем. В этих условиях задача государства состоит не только в увеличении собственных расходов, но и в правильной организации всех потоков ресурсов.

Большое значение в вопросах финансирования высшего образования имеет повышение эффективности использования бюджетных средств. Из множества аспектов этой проблемы можно отметить иррациональную практику финансирования неоправданно большого числа выделяемых вузам бюджетных мест, якобы рассчитанного под потребности экономики, определять которые еще никто не научился. В текущем году более 100 вузов не смогли их заполнить, а еще больше вузов набрали на эти места откровенно слабых абитуриентов, которые по уровню школьной подготовки не смогут полноценно учиться. Практика “бесплатного” обучения сложилась в стране в годы индустриализации, когда тщательно минимизируемый уровень оплаты труда не позволял семьям оплачивать обучение детей и государству было проще и идеологически выгоднее взять эти расходы на себя. Это имело какой-то смысл, когда в вузы попадало по конкурсу не более 20% молодых людей вузовского возраста под обязательство проработать по завершении учебы некоторое время по специальности там, где это нужно было обществу. Это был, по сути, неформальный двусторонний контракт о профессиональной подготовке. Наступившая позднее необязательность контракта для одной из сторон посте-

пенно сделала расточительным выполнение своих прежних обязательств для второй. Подготовка в избыточном размере слабых “профессионалов” с большими притязаниями, но не желающих или неспособных применить полученные знания, подрывает общественную значимость образования, так как чревата серьезными изъятиями в деле наращивания и использования человеческого потенциала, в частности в свете перехода к обществу знания и необходимости наращивания конкурентоспособности страны в глобализирующемся мире. Вряд ли вызывает сомнение необходимость общественного обсуждения причин расточительности “бесплатного” высшего образования, к тому же не распространяющегося сегодня по факту на 2/3 нынешних студентов и покрывающего не более 50% остальной трети.

Нужны другие конкурентные способы выделения бюджетных средств только лучшим вузам, способным качественно обеспечить набор и подготовку студентов, воспитывать у них чувство ответственности к учебе и будущей профессии. В этой связи заслуживает внимания идея нового видения госзаказа на подготовку необходимых стране кадров, что позволило бы также воздействовать и на ее структуру.

Эта идея перехода к новому типу госзаказа, конечно, требует тщательной проработки, но основой его должно быть трехстороннее соглашение Минобразования—вуз—студент. Полное покрытие издержек на обучение, достойная стипендия студентов, конкурсный отбор претендентов, постоянное взаимодействие с будущим работодателем и обязательство выпускника отработать определенное время по профессии — возможные признаки нового госзаказа, распространяемого на немногие, действительно необходимые обществу профессии.

В заключение хотелось бы отметить, что проблемы высшего образования нельзя рассматривать в отрыве от других ступеней образования.

Один из основных источников проблем его развития — прекращающееся уже на протяжении 40 лет снижение качества школьного образования вследствие его поспешной массовизации и череды других экспериментов.

Преобразование по этим причинам школы в “предбанник” высшего образования в немалой степени объясняет дискредитацию начального и среднего профессионального образования как незаменимого альтернативного пути подготовки молодежи к переходу в мир труда и последующего чередования периодов учебы и трудовой деятельности. Нужны более энергичные меры повышения привлекательности и эффективности этой ветви образо-

вания, ее отзывчивости на запросы рынка труда, предотвращения “тупиковости”. Этому во многом могло бы помочь трудовое воспитание школьников. Только в этой связи возможно переосмысление советского по сути высшего образования, ставшего массовым, но созданного тем не менее в другое время и под другие задачи. В обновлении нуждается прежде всего содержание высшего образования, которое слабо обогащается исследованиями, не согласуется сегодня с принципами пожизненного образования. Профессиональная составляющая высшего образования нуждается в структурной реорганизации, развитии ступенчатости и гармонизации с возможностями дополнительного образования. Нужны серьезные перемены в организации и технологии обучения. Обновление высшего образования немислимо без совершенствования статуса вузов в направлении усиления их академической автономии, изменения порядка и увеличения объемов финансирования, серьезного повышения качества управления вузами. И все это вряд ли может быть реализовано без воссоздания достойных условий труда и оплаты преподавателей и других работников сферы образования.

### ***Список литературы***

1. *Лукичев Г.А.* В поисках эффективного взаимодействия высшего образования и работодателей // Экономика образования. 2005. № 4. С. 5—21.
2. *Ишук Т.Л.* Трансформация содержания высшего образования в экономике знаний // Экономическое образование. 2010. № 5. С. 5—18.
3. *Колесов В.П.* Двухступенчатое высшее образование: 15 аргументов “за” // Высшее образование в России. 2006. № 3. С. 24—31.

### **THE PRIORITIES FOR MODERNIZATION OF THE HIGHER EDUCATION ARE FAITHFUL, AREN'T THEY?**

**V.P. Kolesov**

The article represents the major tendencies in terms of the higher education modernization in the country and the increase in quality of the teaching personnel training due to the renewal of syllabus and learning technologies as well as the organization of escalated institutional changes. It is available to show that the wrong priorities for the notorious “economic mechanism” search have become an obstacle on the way to understanding and solving the questions mentioned above. This search has led to unexact borrowing of the education voucher making idea and to the efforts of its practical use

in terms of the interconnection between the Russian State Exam (RSE) and the State Registered Financial Obligations (SRFO).

**Key words:** *education modernization, preparation quality, syllabus, learning technologies, multi-level education, life-long learning, student's status, teacher's status, making vouchers, the RSE, institutional changes, funding.*

### **Сведения об авторе**

*Колесов Василий Петрович* — доктор экономических наук, профессор, заслуженный профессор МГУ, заведующий кафедрой мировой экономики, декан экономического факультета МГУ (1987—2012), президент экономического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова. E-mail: dean@econ.msu.ru

## РАЗМЫШЛЕНИЯ О РЕФОРМЕ

**В.В. Мионов**

*(философский факультет МГУ имени М.В. Ломоносова;  
e-mail: dean@philis.msu.ru)*

В статье поднимается вопрос о сущности реформирования системы образования в России с точки зрения глобализации. Перечислены проблемы, появившиеся в результате реформирования системы за последние 15—20 лет, такие, как ухудшение качества и трансформация культуры. Приводятся многочисленные примеры изменений систем образования в европейских странах. Большое внимание уделено процессу и результатам введения единого государственного экзамена (ЕГЭ), а также вступлению России в Болонский процесс. Сделаны выводы о теоретической и практической неподготовленности реформы системы образования в России и ее разрушительных последствиях.

**Ключевые слова:** *система образования, глобализация, качество образования, культура, ЕГЭ, Болонский процесс.*

С начала 90-х гг. XX в., т.е. уже более двадцати лет, в России идет реформа образования. Сам факт длительности этого процесса, с одной стороны, говорит о сложности реформируемого объекта социальной системы, а с другой — заставляет задуматься о том, насколько продуманными являются некоторые шаги данной реформы, если цели ее не до конца ясны, а негативные последствия уже ощутимы. Реформирование системы образования затянулось настолько, что для многих учеников школ все годы их обучения прошли внутри нестабильной и постоянно изменяющейся системы. В результате была серьезно деформирована система “школа—вуз”, связанная с переходом бывших учеников школ в статус студентов. Конечно, в любой системе можно обнаружить недостатки, которые необходимо было исправлять. Но какова цена этих изменений и каковы качество и эффективность вводимых новшеств, которые сопровождают реформу?

Реформа (не обязательно образования), которая длится слишком долго, неизбежно превращается в свою противоположность, т.е. контрреформу, в рамках которой приостанавливаются или “подчищаются” неверно принятые решения, ибо сам длительный промежуток времени меняет целый ряд влияющих факторов, в том

числе финансовых, социальных, политических и др. Затянувшаяся реформа в этом случае объявляется ее идеологами частью некоего более общего процесса, который включает в себя и шаги собственно реформы, и необходимые отказы, что позволяет оправдывать ее длительность. В нашем случае очень удачным стал термин *модернизация*, который позволил реформаторам поместить реформы внутри более широкой модели. Но ведь само понятие модернизации означает лишь преобразование, которое носит более широкий характер, т.е. в нашем случае систему реформ, направленных на построение развитого индустриального общества по типу развитых стран. Это уже само по себе вызывает серию вопросов, ибо не всегда ясно, насколько необходимо идти по данному пути, ломая, например, культурные традиции собственной страны: нельзя ли проводить реформы, оставаясь в собственном культурном пространстве? Понятно, что модернизация не должна быть самоцелью, основанной на абсолютизации фактора изменений. Ее эффективность, напротив, связана с учетом иных, в том числе и национально-культурных, факторов развития. Например, система реформ Петра I в нашей стране — это иллюстрация одной из ранних модернизаций, целью которой был полный поворот страны на другой (европейский) путь развития. Но ведь существует точка зрения, что все дальнейшее развитие России представляло собой коррекцию (контрреформу?) Петровской реформы, которая реализовывалась в отрыве от российских условий [1].

Таким образом, модернизация означает, в том числе и в наше время, переход на западную модель развития, и прежде всего в области политики и культуры. В политике — это переход к демократическому устройству общества и построение федеративного (регионального) принципа распределения властных полномочий, в культуре — переход к плюралистичной и толерантной модели общества, связанной с распространением системы ценностей индивидуализма. Не подвергая сомнению важность данных ценностей для целого ряда государств, надо предварительно ответить на вопрос: а должна ли Россия также идти по данному пути? И уж если мы выбираем этот путь, то он должен быть последовательным, особенно в сфере политики. Образование здесь не может быть оторвано от всей системы изменений в обществе, но и не должно “опережать” изменения, которые могут существенно повлиять на саму систему образования.

В России модернизация реализуется “в виде чередующихся волн реформ”, в результате чего по всем направлениям реформирования выделяются два полюса: «радикальный “либерализм”, защищающий права и свободы человека, но игнорирующий со-

циальные проблемы большинства населения, и не менее радикальный “государственный патернализм” (крайняя его форма — государственный социализм), якобы покровительствующий “маленькому человеку”, однако пренебрегающий экономическими и политическими правами и свободами граждан и не позволяющий выречь гражданскому обществу в целом» [2]. В реформе образования также выделяются позиции либералов, которые иногда предполагают слом всего старого, в том числе и позитивного. То есть новизна изменений становится ценностью самой по себе. И существует позиция “консерваторов”, которую в данной ситуации вряд ли можно классифицировать как принципиальный отказ от реформирования образования, а скорее как сдерживающий фактор для непродуманных реформ.

В идеале необходимо создание единого дискуссионного компромиссного пространства для подготовки проведения реформ. Однако в традициях реформ, проводимых в нашей стране, реализуется модель устойчивого чередования “реформаторских и контрреформаторских волн в развитии российского общества и государства, включая и противоречивое развитие общественного сознания, которое не способно достичь уровня генерализации ценностей” [2]. Любопытно, что в построении “новой” государственной системы есть некое противоречие между активно декларируемыми принципами либерального толка и реальной политической практикой, которая если не консервативна, то по крайней мере сдержанно либеральна. И это оправданно, так как государство пока по многим параметрам просто не готово к полной системе либеральных реформ и в силу пока еще не выстроенного гражданского общества, и в силу масштабов, и в силу смешения разных культур и традиций.

В масштабах страны «происходит периодическое чередование фаз усложнения политической системы, усиления ее дифференциации и фаз ее упрощения в рамках того или иного авторитарного либо тоталитарного режима, контролирующего основные политические институты и процессы в стране... Достигнув в ходе контрреформ предшествующего цикла крупных успехов в усилении власти, укреплении более или менее централизованного политического режима внутри страны и статуса великой державы во внешней политике, Российское государство, играющее роль основного субъекта преобразований, теряет инициативу, впадая в “застой” и претерпевая ощутимые неудачи на международном уровне. Эта ситуация вынуждает к пересмотру и постепенному повороту государственного курса, стимулирует власть на ре-



формы, призванные ослабить государственное закрепощение всех слоев общества внутри страны, разбудить задавленную частную инициативу, “оживить” общество в идейно-политическом плане, дать некоторую свободу рыночным отношениям и предпринимательству» [2].

Таким образом, модернизация в нашей стране — это “волны реформ и контрреформ”, что проявляется и в образовании, где этот процесс можно обозначить как столкновение либеральных позиций, которые пытаются навязать стране западную модель образования, часто абсолютизируя организационные принципы ее функционирования, и консервативного крыла, которое в этих условиях выполняет сдерживающую функцию, настаивая на сохранении достижений российской системы образования.

Кроме этой общей характеристики сущности и особенностей процесса реформирования в России существует и еще один фактор, от которого существенно зависит процесс модернизации в целом и образования в частности. Причем этот фактор во многом детерминирует сами векторы изменения образования в мире, которые также не могут быть оценены однозначно положительно.

Идет процесс становления единой мировой системы во всех областях человеческой жизни — в политике, экономике, культуре и т.д., — который часто обозначают термином *глобализация*. С одной стороны, глобализация — это реализация целей капиталистического производства, т.е. явление во многом экономическое. Его суть — в создании общей экономической и производственной системы, основанной на усилении роли транснациональных взаимодействий, когда производство становится неким единым процессом, не разделяемым на национальные и культурные традиции. Это проявление империалистической сути развития капиталистического общества, о которой в последние годы мир стал подзабывать. Транснациональный рынок, декларируя конкурентность как основной признак функционирования рыночного хозяйства, одновременно заинтересован в сохранении сложившейся конфигурации. Есть зоны экономики и технологии, куда другие страны просто не допускаются, а когда развивающиеся страны пытаются изменить данную конфигурацию, они получают жесткий отпор. Сегодня активно сопротивляться данной ситуации способен только Китай, что он и делает, причем все настойчивее. Представляется, что Россия, имея геополитические и культурные предпосылки использования позиции Китая, потеряла здесь свое влияние.

Одним из следствий глобализации становится стремительное расширение масштабов коммуникации, что позволяет говорить

о становлении глобального коммуникационного пространства. По отношению к сложившемуся капиталистическому рынку это усиливает возможности транснациональных экономических взаимодействий, но одновременно таит опасности, размывая границы специализации стран. Возникает непредставимая ранее проблема контроля над рынком или, иначе, проблема власти, когда сетевое сообщество может активно вмешиваться, претендуя на реализацию властных функций. Это неизбежно должно привести к формированию виртуальных властных структур, которые смогут оказывать существенное влияние на весь спектр транснационального рынка. Представляется, что в скором времени государство в силу невозможности приостановить развитие сетевых структур, базирующихся на новейших технологиях, попытается внедриться в них с целью контроля. Властные функции в этих условиях могут выполняться более жестко и оперативно как на уровне распространения информации, так и на уровне манипуляции массовым сознанием при внешнем сохранении видимости демократии. Возникает соблазн создания наднационального управления миром, т.е. формирования своеобразной Глобальной Империи [3].

В процессе глобализации присутствуют два противоположных вектора развития. С одной стороны, это интеграционная составляющая, о которой мы уже говорили, а с другой — дезинтеграционная составляющая, порождаемая, в частности, агрессивным характером навязывания интеграции. Результатом последнего становятся процессы “национальной дезинтеграции” [4]. Таким образом, ядром еще одного противоречия становится борьба между интегративными и дезинтегративными процессами, происходящими в мире. Процесс глобализации, ведущей тенденцией которого является интеграция мирового сообщества в единое целое, включает механизмы локальной культурной, национальной дезинтеграции (распадения, исчезновения), которые могут оказать разрушающее влияние на личность вплоть до полной потери идентичности последней с собственной культурой. Результатом этого может стать растворение отдельных культур в суперкультуре американизированного типа.

Глобализация пронизывает все уровни общественного сознания, носит агрессивный характер, даже если реализует свои устремления не в виде прямых военных действий. Более того, “мирная” глобализация оказывается даже более эффективной, ибо не вызывает прямого протеста, или, точнее, протест всегда запаздывает и часто начинается тогда, когда система уже трансформировалась

и работает по иным законам. Агрессивность данного типа интеграционных процессов представляет собой, по меткому обозначению А.С. Панарина, угрозу всему жизненному миру человечества [4]. В этом смысле можно даже говорить о таком типе глобальной интеграции, как “интеграция-захват”. “Мирная” глобализация, захватывая часто реальные пространства, обходится без тех жертв, которые были бы возможны в результате прямого вмешательства.

Примером политического апробирования процессов агрессивной глобализации данного типа можно считать факт так называемого объединения Германии [5]. В соответствии с договоренностями о создании социального союза на ГДР было распространено законодательство ФРГ, что означало распространение всей правовой системы ФРГ на пять новых федеральных земель. Оптимистам казалось, что это позволит достаточно быстро повысить эффективность использования экономических ресурсов, что в свою очередь приведет к резкому всплеску экономической активности, западный капитал “потечет” в новые земли, как грибы будут расти новые промышленные предприятия, возникнет огромный рынок труда.

Однако этого не произошло. Западному капиталу оказалось невыгодно идти в бывшую ГДР по законам ФРГ. Затрат больше, рентабельность ниже, а зарплата и пенсионное обеспечение должны были соответствовать нормам ФРГ. К такой “жертве” единая нация оказалась не готова. Путь “догоняющего развития” оказался невыполнимым, о чем, кстати говоря, предупреждал в 1991 г. Ю. Хабермас. Вместо того чтобы сообща принять новую германскую конституцию и создать общую республику на основе синтеза лучших сторон обоих государств, Германия пошла по пути “*воссоединения*” как упрощенного типа интеграции. И это, как нам представляется, была определенная историческая ошибка, так как реально произошло не объединение двух стран как некий синтез лучших качеств обеих социальных систем, а подчинение одной системы (которая была определена как плохая) другой (которая позиционировалась как передовая). В результате на территории западных земель возникли трудности, связанные с перераспределением финансовых потоков, что сразу сказалось на социальных программах, традиционно сильных в Германии. Знаменитая модель социальной рыночной экономики Л. Эрхарда, воплотившаяся в ФРГ до объединения и казавшаяся в Европе эталоном развития общества, во многом разрушена. Культурная идентичность немецкой нации потерпела поражение перед глобальным экономическим сообществом. Очень схожие процессы сейчас происходят и внутри Европейского союза.

Процесс глобализации, несмотря на всю его объективность, представляет собой сложное преобразование всей мировой системы, которое наряду с огромными преимуществами, связанными с возможностями координированного управления этой системой, одновременно несет опасность выбора унифицированных и упрощающих моделей интеграции, которые могут значительным образом трансформировать систему национальных культур. Поэтому такого рода трансформации не должны быть основаны лишь на экономической и политической составляющих, а должны учитывать разнообразие культур, втянутых в этот интеграционный процесс. Более того, стратегически это более выигрышно, так как обеспечивает гибкость системы за счет разнообразия элементов, что позволяет решать более сложные общие задачи.

Образование в рамках общекультурных трансформационных процессов оказывается в центре происходящих изменений. И это не случайно, поскольку образование является системообразующей частью культуры, а не просто сферой услуг, как это иногда интерпретируется. В силу этого образование не может быть оценено только критериями экономическими, в нем всегда присутствуют культурная и воспитательная составляющие, важность которых не лежит на поверхности. “В то же время можно говорить и о национальном характере образования. В этом смысле образование — это даже не отрасль, это образ жизни почти всех людей, потому что одни учатся, другие готовятся учиться, третьи учат своих детей, бабушки переживают за своих внуков — и все вместе учатся” [7]. В образовательную деятельность (как в никакую иную) так или иначе втянуто большинство населения любой страны. По официальным данным, около 40 млн человек задействовано в сфере образования только в качестве учеников и учителей [6], что составляет почти 28% от общего населения страны. Но интересы в сфере образования этим не ограничиваются, так как они касаются также родителей и родственников, людей и структур, оплачивающих обучение, и т.д.

Долгое время Россия имела, даже по признанию западных ученых и политиков, один из самых высоких в мире уровней образования, доставшийся нам в наследство от предыдущего периода ее развития. Именно образование могло стать фактором устойчивого экономического роста, способного вывести Россию в число наиболее развитых стран мира. Однако этого не произошло, и, как мне кажется, именно из-за той модели реформирования образования, которая была принята.

С одной стороны, реформа образования протекает по модели, описанной выше, которая всегда была характерна для России, —

чередование процессов реформирования и контрреформ. Иначе говоря, сама модель реформы была непродуманна, и поэтому ее исполнители бросались из стороны в сторону. Неподготовленность предлагаемых моделей, практически полное отсутствие их обсуждения с широким кругом не то что общественности, но даже экспертного сообщества, изначально у самих реформаторов породили неуверенность. А это в свою очередь мешало необходимой жесткости проводимых реформ. Обществу все время навязывалось представление, что есть группа “либералов”, которые хотят проводить реформы, и группа “консерваторов”, которые реформы тормозят. При этом как-то не замечался тот факт, что либеральные реформы, несмотря на огромную поддержку власти, тем не менее осуществлялись непродуманно и с ошибками.

В результате за последние 15—20 лет в системе российского образования накопилось множество проблем, ставящих под угрозу сохранение высокого образовательного потенциала нации. Произошло обесценивание понятия “образование”, обществу очень долго навязывалась идея, что критерием востребованности образованных людей может выступать только рынок, а значит, и развитие образовательных учреждений должно отвечать на эти прямые запросы рынка. Это привело к безудержному росту количества обучающихся в высших учебных заведениях. По сравнению с 1995 г. их количество возросло в 2,7 раза, а их удельный вес в общем числе выпускников учреждений профессионального образования поднялся с 23 до 43%. В 2004 г. на 10 000 человек населения приходилось 480 студентов (в 1995 г. — 189 человек, а в 2000 г. — 327). На начало 2004/05 учебного года в Российской Федерации действовали 662 государственных и муниципальных высших учебных заведения, в которых обучалось 5,9 млн студентов. “Преподавательский состав государственных вузов включает 265 тыс. человек, из которых 153 тыс. человек — специалисты высшей квалификации (кандидаты и доктора наук). В негосударственных вузах занято более 42 тыс. преподавателей” [7]. По сравнению с 2000/01 учебным годом число вузов увеличилось на 55 (на 9,1%). Если к этому добавить филиалы, а это еще более полутора тысяч образовательных учреждений, то, по различным экспертным оценкам, в стране функционирует около 3500 вузов и их филиалов. Огромная часть из них — вузы негосударственные, что приводит к диспропорции в развитии специальностей, в частности к резкому росту по специальностям “экономика и управление”, “юриспруденция”. Начиная с 1995 г. прирост численности студентов высших учебных заведений составлял 7—15% ежегодно, опережая демографические показатели, и приблизился к естественному максимуму.

Трудно представить, что произошло бы в стране при сохранении темпов увеличения количества студентов. В этом смысле “помогла” изменившаяся демографическая ситуация, сложившаяся в стране как результат целого ряда негативных социально-экономических факторов. После 1992 г., когда был достигнут максимум населения страны — 148,7 млн человек, началось устойчивое снижение. По прогнозам демографов, которые были отражены в концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 г., “население России сократится к 2015 г. на 6,2 млн человек (4,4%) и составит 136 млн человек, а к 2025 г. — 124,9 млн человек” [8: 149]. Это изменяет динамику численности учащихся. Так, по отношению к 2005 г., когда был достигнут максимум обучающейся молодежи, ее численность уменьшится “в 2012 г. — на 2,7 млн, в 2016 г. — на 2,9 млн, в 2020 г. — на 2,5 млн и в 2025 г. — на 1,3 млн человек” [8: 153]. Ожидается, что к 2014 г. “число студентов в России из-за неудовлетворительной демографической ситуации может сократиться вдвое по отношению к показателям 2006 г.” — прогнозировал бывший министр образования Андрей Фурсенко. “Демография меняется катастрофически в худшую сторону. Через три-четыре года в стране будет вдвое меньше студентов, чем сейчас... речь идет о 700 тыс. студентов в 2012 г. против 1,3 млн в 2006 г.” [13]. Однако “демографическая яма” порождает отрицательные факторы, связанные с усилением процесса дифференциации населения. Проявляется это в процессе утери чувства идентичности со своей страной, прежде всего молодыми людьми, с потерей чувства любви к Отечеству. По социологическим опросам 2011 г., выехать “за рубеж на постоянное жительство хотели бы 21% опрошенных (в 1991 г. их было 5%), на работу — 20% (было 13%). Наибольший эмиграционный потенциал у 18—24-летних (39%), высокообразованных респондентов (29%), а также активных пользователей Интернета (33%). Большинство из тех 75% россиян, которые не имеют желания покинуть родину, — это в первую очередь пожилые (93%) и малообразованные (85%) сограждане, а также те, кто не пользуется Интернетом (87%)” [9].

Эти объективные условия, по тем или иным причинам повлиявшие на ситуацию в стране, также можно было бы использовать для оптимизации ситуации в образовании. Именно в этот момент возникают предпосылки для своеобразной “переаттестации” вузов страны с целью определения их необходимого количества, но главное — с целью ликвидации тех образовательных структур, которые не отвечают необходимым критериям предоставления качествен-

ного образования, решения проблемы дублирования непрофильных специальностей в вузах и т.д. Конечно, это не очень популярные меры, которые к тому же должны проводиться достаточно оперативно и жестко, но они в значительной мере могут оказаться верными в долгосрочной перспективе.

В стране всегда острой является проблема недостаточного финансирования образования. Доля средств, выделяемых на образование, увеличивается незначительно. С 2001 г. она не превышает 12% от общего объема государственных расходов. В результате обеспеченность бюджетным финансированием образовательных учреждений составляет, по разным оценкам, только 25—40% от расчетной нормативной потребности. В связи с передачей в 2005 г. значительной части образовательных учреждений в ведение субъектов Российской Федерации объем расходов федерального бюджета на образование снизился. Несколько улучшил положение национальный проект “Образование”, но вряд ли он является системным решением и представляет собой, скорее, форму перераспределения бюджетных средств в образовании. Кроме того, и сама суть проекта требует обсуждения, так как она нацелена на прямую результативность, подкрепленную финансами, но есть отрасли образования, тесно связанные с фундаментальной наукой, которые могут развиваться лишь на основе долгосрочного бюджетного финансирования.

До 70-х гг. XX в. СССР вместе с США лидировал по расходам на образование. “В отмеченный период в нашей стране на образование отпускали из бюджета 10—12% национального дохода. К 80-м гг. СССР потерял лидерство по этому показателю, и к 1985 г. расходы на образование составляли 6%, а в 1995 г. — 3,6% расходной части бюджета, в том числе на высшее образование — 2%” [10, 11]. Расходы консолидированного бюджета на образование в 2004 г. составили 593,2 млрд рублей, или 3,5% валового внутреннего продукта, что на 0,6 процентного пункта больше, чем в 2000 г. В 2004 г. основная доля расходов на образование приходилась на бюджеты субъектов Российской Федерации и местные бюджеты — 79,5% (в 2000 г. — 82,3%). Расходы бюджетов субъектов Российской Федерации и местных бюджетов на начальное профессиональное образование от общей суммы расходов на этот вид образования составили 31,6%, на среднее профессиональное — 48,1, высшее профессиональное — 6,7%.

Таким образом, бюджетное финансирование образования в России ниже общеевропейского показателя. “В настоящее время в российскую систему образования государством, обществом и населением направляется почти 300 млрд руб., или 5% ВВП” [12].

Указанная цитата, если ее внимательно проанализировать, явно демонстрирует политику ухода государства из образования. По крайней мере, в области финансирования предлагается разделить это с обществом и населением. Учитывая, что для реализации задач финансирования последние две категории являются достаточно аморфными, понятно, что речь идет об увеличении прежде всего сектора платного образования. А поскольку предполагается, что инвестиции в учебные заведения должны осуществляться на условиях софинансирования, то понятно, что вузам предлагается самим зарабатывать деньги. И в этом не было бы ничего плохого для многих вузов, но следует существенная оговорка, что “основная часть дополнительных ресурсов начнет поступать из семейных бюджетов и средств предприятий” и в совокупности это “поможет мобилизовать внебюджетные средства учебных заведений” [12]. Фактически это означает изъятие средств у населения и вузов. И это в условиях, когда большинство вузов используют зарабатываемые деньги на поддержку сотрудников и профессорско-преподавательского состава, компенсируя то, что недодает в эту сферу государство. Кстати, тема зарплаты преподавательского состава вузов вообще странным образом выпадает из проводимой реформы, как будто здесь все обстоит благополучно.

Сам стиль данной программы иногда выстраивается так жестко, что напоминает военную сводку. С одной стороны, говорится о необходимости изыскивать средства у населения, а с другой — указывается, что “мобилизация частных средств в систему образования наталкивается в настоящее время на серьезные ограничения, обусловленные низкими доходами основной части российских семей. В настоящее время только 25—30% семей потенциально могут принимать участие в финансировании образования своих детей” [12]. И все это происходит на фоне резкого расширения платного образовательного сектора, количество студентов в котором, по заявлению бывшего министра образования и науки А.А. Фурсенко, превосходит количество студентов, обучающихся на бюджете. В 2011 г. в России было 7,336 млн студентов, из которых 4,416 млн составляют платные студенты, а к 2015 г. при общем сокращении численности учащихся прогнозируется, что количество платных и бюджетных студентов будет приблизительно одинаковым [13].

Происходит дальнейший рост платы за обучение, особенно в крупных городах. Идеологи реформ постоянно навязывают общественному сознанию мнение, что тенденция роста доли платного образования — это общемировая линия либерального подхода



к образованию, к которому нас призывают стремиться. На самом деле все обстоит прямо противоположным образом. В Европе в большинстве стран (кроме Великобритании) высшее образование остается в основном бесплатным, а в ряде стран это закреплено на уровне основных законов. Введение платного образования здесь проводится очень плавно, и сама плата за обучение, по меркам нашей страны, остается весьма незначительной. Например, в Германии это приблизительно 1000 евро за год. При этом сюда входит и так называемый регистрационный взнос, на основании которого студент пользуется достаточно серьезной системой льгот (включая транспорт и питание в студенческих столовых, которое не превышает некоторой установленной невысокой суммы). Тем не менее в самой Германии население постоянно протестует против системы платного образования, рассматривая это как угрозу его доступности для всех слоев населения. Есть и китайский вариант решения. Здесь все высшее образование платное, но сумма оплаты остается весьма невысокой. При этом имеется развитая система льгот, которая позволяет освобождать студента от оплаты, например в случае выбора непопулярной, но необходимой государствену специальности.

Безусловно, в рамках рыночной экономики платное образование должно присутствовать, но государство, обеспечивая хотя бы минимальный уровень справедливости, должно развивать систему образовательных кредитов, которая в нашей стране осуществляется очень слабо и на условиях процентов кредитования, которыми реально могут пользоваться относительно обеспеченные семьи. На это указывают даже западные ученые, констатируя, что в силу несовершенства современного рынка капитала в обществе ограничены возможности населения в получении “необходимых займов для учебы в вузах, что мешает поступлению в вузы достойных, но малообеспеченных лиц” [14]. На сегодняшний день лишь несколько наиболее богатых стран мира могут дать такие относительно дешевые займы. А в условиях нашей страны, когда происходит небывалая дифференциация населения по уровню доходов, это становится и политической задачей. В условиях рынка государство не может “отбирать” деньги у имущих слоев, но тогда оно обязано либо установить максимальную ценовую планку, либо, что вполне по силам нашему государству, взять на себя выплату по кредитам для особо отличившихся студентов-выпускников или студентов, которые идут в непопулярные, но востребованные обществом отрасли. Это было бы дополнительным стимулом к учебе для студентов, к развитию тех отраслей образования, которые

по тем или иным причинам оказались непопулярными. В нашей стране, где независимо от формы обучения выпускники получают государственный диплом, это особенно важно, в том числе и для признания качества этого диплома за рубежом.

Необходимо понимать, что негосударственные вузы, отвечая на запросы рынка, вряд ли будут развивать “тяжелые” фундаментальные специальности, требующие значительного вклада в обеспечение такого образования. Неслучайно прецеденты открытия негосударственных вузов даже при финансовой поддержке частного капитала по фундаментальным областям науки являются чрезвычайно редкими. Организация высшего образования только на основе частных инвестиций может не учитывать производственные и промышленные задачи, которые необходимы для развития страны. Образование должно приносить выгоду всему обществу, а не только его отдельным членам. Поэтому в образовании должна присутствовать мощная государственная составляющая, оптимизирующая и стимулирующая потоки студентов в те сферы образования, которые необходимы государству, хотя представляются, может быть, и неинтересными индивиду. Поддержка образования, связанного с фундаментальными науками, особенно важна, так как большинство новейших технологий является результатом фундаментальных научных исследований, проводимых в университетах, а инновационные технологии способны увеличить производительность труда в масштабах всего общества, а значит, повысить качество жизни и как следствие снизить имеющуюся социальную напряженность.

Конечно, в условиях рыночной экономики образование “должно учитывать механизмы спроса и предложения... как показывает опыт всех стран с рыночной экономикой, государство делает все возможное для приоритетной поддержки образования” [15]. Несмотря на поиск дополнительных источников финансирования образования, ни одна из развитых стран не отказывается от его государственной поддержки. На начало XXI в. три ведущие страны в области образования имели бюджетное финансирование выше 80% (Германия, Франция и Великобритания). США являются единственными из стран с развитым образованием, где уровень бюджетного финансирования ниже 50%. В процитированном докладе Всемирного банка указывается, что государственная поддержка высшей школы должна нарастать, и указываются принципиальные причины опасности перехода образования преимущественно на негосударственное финансирование. “Исходя из опыта индустриальных стран, учитывавших вклад образования

в обеспечение экономического роста и социального единства страны, можно сказать, что общий уровень инвестиций в образование должен составлять от 4 до 6 процентов валового внутреннего продукта (ВВП). При этом расходы на высшую школу, как правило, составляют от 15 до 20 процентов всех расходов на государственное образование” [14: 23]. Наша страна отстает не только в реальном финансировании образования, но даже в тех проектах и моделях, которые предлагают хотя бы довести его до уровня выживаемости. В результате описанных процессов в обществе происходит постепенный переход от доминировавших ранее представлений об образовании как о благе за счет государства к взгляду на образование как на услугу и предмет чисто экономических отношений. Такое представление характерно для “...большей части экономически активного населения. Вместе с тем в обществе еще не установился необходимый уровень доверия между авторами системы образования — государством и населением, предприятиями и вузами, вузами, предприятиями и отдельными работниками или будущими специалистами” [16].

Отказ от государственной политики в образовании чреват серьезными социальными последствиями, связанными с нарастанием дифференциации населения, когда образование перестает выполнять функцию “социального лифта”, позволяющего даже малоимущей части населения “прорваться” хотя бы в средний класс. И это уже признают специалисты, которых мы относим к либеральному крылу реформы и которые вдруг стали говорить о “восстановлении образования”. «Для восстановления эффективной системы высшего образования в России бюджетный вклад нужно увеличить к 2011 г. до 1% ВВП (включая 0,15% ВВП дополнительных расходов на исследования), а к 2015 г. довести до 1,3—1,4% ВВП (на университетскую науку — до 0,3% ВВП)... Все это позволит вывести ресурсное обеспечение высшего образования (“расширенного” за счет прикладного бакалавриата) на уровень, соответствующий странам-лидерам, — свыше 2% ВВП» [17]. Восстановления после чего? Восстановления после разрушения? Но ведь реформа длится уже не первый десяток лет и направлена на трансформацию предыдущей системы. Что разрушено? Старая советская система? Или созданная, хотя и незавершенная новая система образования?

Особые проблемы возникли в сфере гуманитарного образования, что особенно важно, учитывая радикальное изменение всей системы ценностей в нашей стране. В стране сохраняется “идеологический вакуум”, т.е. отсутствует система национальных цен-

ностей и приоритетов, которые поддерживались бы населением страны. Сложившиеся ценностные ориентации, регулирующие социальные действия граждан, были разрушены. Новых жизненных ориентиров, способных увлечь массы своей идеей, героикой, общество не выработало. Это можно обозначить как состояние “гуманитарного кризиса”, который, по оценкам специалистов, проявляется в упрочении асоциальных норм поведения и росте преступности. “Если в СССР в 1987 г. на 100 тыс. жителей было совершено 639 преступлений, то в 1999 г. — более 2000. В 1988 г. было зарегистрировано 2 млн 600 тыс. преступлений, в 1999 г. — более 3 млн (ВЦИОМ)... Уровень убийств в России (1995) был в 3,1 раза выше, чем в США, и в 43,4 раза выше, чем в Японии” [18]. Результатом этого становится психологическое состояние неуверенности, страха и бессмысленности жизни, когда “рост нищеты выдается за завоевание демократии, упадок производства — за структурные реформы, война — за наведение конституционного порядка” [18]. В образовании эта общая ситуация отражается в том, что гуманитарное образование начинает рассматриваться не как фундаментальное, требующее глубокого изучения законов общественной жизни и человека, а как нечто поверхностное и легко достижимое. Это реализуется в открытии все новых и новых гуманитарных образовательных структур, часто основывающихся на принципах быстрой облегченной выдачи диплома.

Необходимо понимать, что фундаментальное образование не сводимо лишь к математическому или естественно-научному, оно связано также с фундаментальными областями гуманитарных и социально-экономических наук. Однако сегодня наметились новые взаимосвязи между естественными и гуманитарными науками, отвечающие общемировым интегративным тенденциям. Социология, экономика, управление, политология сегодня уже не могут обойтись без математических расчетов и моделей. Одновременно, согласно своему определению, гуманитарные науки, как прежде всего совокупность наук о человеке, становятся сегодня очень затребованы обществом, так как гуманность становится одним из важнейших принципов сосуществования культур и народов, обеспечения диалога между культурами, религиями и отдельными людьми. Гуманитарное образование должно не только давать человеку набор знаний, но и формировать мировоззрение, способное воспринимать состояние общества как сложную систему, развивающуюся по соответствующим законам. Для решения сложных задач современности недостаточно потенциала узких профессионалов, стране нужны люди с широкой культурой и мышлением.

В основе проводимых реформ национальных систем высшего образования все в большей степени учитываются экзистенциальные аспекты жизни человека, связанные не только со знанием, но и с выработкой норм и принципов своего существования в этом мире. Это связано с развитием философской культуры человека, пониманием того, что знание не может быть свободно от ценности и морали. На первый план выдвигается задача не просто поддержки гуманитарных наук, а фундаментальной гуманизации всей системы образования, в которой необходим учет человеческого фактора. В этом отношении особую значимость сегодня приобретают отечественные традиции философии образования. К сожалению, реформа образования в стране стала скорее негативным, чем позитивным фактором развития, обнажив накопившиеся проблемы, но не предложив эффективных мер для их решения.

Поскольку реформа происходит в рамках общего процесса глобализации, образование и в силу этого, и в силу своей культурообразующей сущности оказывается в центре трансформационных процессов современной культуры (см. более подробно [19]). Современные тенденции, реализуемые в процессе модернизации образования в России, представляющие собой составную часть мирового процесса глобализации, наряду с преимуществами создания единого образовательного пространства угрожают национальным особенностям образовательной системы, разрушая ее качество. В мире идет процесс экономизации образования, который рассматривается как важнейшее условие экономического роста, появился даже термин “когнитивный капитализм”, связанный с когнитивной экономикой, а общество определяется как общество, основанное на знании (*Wissensgesellschaft* у немцев или *societe de la connaissance* у французов). Вновь вспоминают Маркса, который задолго до этого говорил о перерастании знания в самостоятельную производительную силу. Образование начинает рассматриваться как фактор устойчивого развития. Неслучайно последний экономический кризис сопровождался, например, в США не уменьшением, а, напротив, увеличением бюджетного финансирования образования как одного из механизмов преодоления кризиса. Сегодня уровень образования населения является важнейшим фактором устойчивого развития любой страны.

Как отмечают специалисты ОЭСР, “темпы базового долгосрочного роста экономики в странах ОЭСР зависят от поддержания и расширения базы знаний... Сравнительные преимущества стран все меньше и меньше определяются богатством природных ресурсов или дешевой рабочей силой и все больше — техническими

инновациями и конкурентным применением знаний... Экономический рост сегодня является в такой же мере процессом накопления знаний, как и процессом накопления капитала” [14: 7—8]. Однако экономизация образования — это не его коммерциализация, как это иногда трактуется в нашей стране, когда от образования хотят получить прежде всего быструю отдачу за счет безудержного расширения сектора платного образования с целью получения финансовой прибыли. Для страны это тупиковый вариант, который неизбежно будет работать по законам рынка, а значит, развивать только те сферы образования, которые оказываются рентабельными. К тому же с учетом условия становления рынка в нашей стране это способствует резкому понижению качества образования и во многом является отложенной системой “продажи” диплома о высшем образовании.

Экономизация образования (в противовес коммерциализации) в первую очередь рассматривает образование как важнейшую часть общего экономического механизма страны не с позиции получения прямой прибыли, а с позиции долгосрочных следствий развития образования, которые в будущем могут дать несравнимую с прямой коммерциализацией выгоду от внедрения открытий и инноваций, основанных прежде всего на фундаментальных науках. С позиции прямой коммерциализации ведь не нужны ни классическая филология, ни знание латинского или древнегреческого языка, ни умение разбираться в философских проблемах, ни даже теоретические разделы физики или чистая математика. Эти дисциплины не дают прямой выгоды. Часто выступающие от имени реформ предлагают “свернуть” такие дисциплины или значительно сократить их. Экономизация образования в ее трактовке как некой отрасли экономики, которая должна приносить прибыль и выступать в качестве сферы услуг, может привести к сокращению не только гуманитарных секторов образования, но и теоретического естественно-научного образования просто в силу того, что они не приносят ожидаемой и быстрой прибыли. Гуманитарное образование важно как фактор благосостояния “Духа”, а значит, и устойчивости общества, а это невозможно измерить рыночными критериями. Потеря системы ценностей человеческого существования, вырабатываемых гуманитарными науками и прежде всего философией, может оказаться настолько необратимой, что это нанесет вред не только отдельной личности, но и обществу в целом и будет иметь серьезные экономические последствия. В какой-то момент реформирование структуры образования в нашей стране пошло во многом по примитивному коммерческому варианту;

чтобы убедиться в этом, достаточно просто посмотреть соотношение вновь открываемых коммерческих учебных заведений, среди которых очень трудно обнаружить построенные на фундаментальных дисциплинах.

В основу идеологии процесса модернизации образования была положена задача либерализации прежде всего системы управления образованием и приведения ее механизмов в соответствие с новыми социальными и экономическими условиями. Фактически это была политическая постановка вопроса, которая достаточно мало опиралась на мнение экспертов. В результате само понятие либерализма было проинтерпретировано достаточно узко — не как разработка собственной, отвечающей интересам страны модели, а как попытка достаточно эклектично перенести на нашу почву самые разные западные варианты. Любопытно, что поскольку большинство реформаторов можно отнести к последователям англосаксонской модели, то и в нашей стране государству стали навязывать именно ее. Почему-то при этом не стали обращать внимание на опыт наших европейских соседей, например Германии или Франции. А ведь обе страны имеют мощнейшие системы образования, которые продолжают существовать. Более того, классическая университетская система образования была во многом исторически воспринята нашей страной как раз из Германии. Соответственно советская модель (которая по организации также была близка к немецкой, особенно по системе своего управления) была обозначена как административная, но не в качестве просто иной модели управления, а с оценочными выводами, часто идеологического свойства. А такой подход всегда зашоривает объективное видение и не позволяет и в той и в противоположной модели находить не только отрицательное, но и положительное. Все это приобрело даже форму психологического давления: подразумевалось, что если тебе близки идеи реформирования, то ты должен принять именно либеральную модель развития.

В идеологии любой новой модели (пока она выступает в виде идеи) заложена опасность не всегда объективной критики, ибо ее цель — заменить старую модель. А это приводит к ситуации, когда сам процесс реформирования абсолютизируется и превращается в реформу ради самой реформы, что может значительно подорвать устойчивость системы, без гарантии приобретения ею этой устойчивости. В этом сложном процессе реформирования всегда важно создать диалоговое дискуссионное пространство, которое позволит предварительно обсудить слабые и сильные стороны новой модели и компоненты старой модели, которые, возможно,

имеют право на существование. Поэтому очень часто сами идеи, которые предлагались в новой модели образования, были вполне разумны и понятны, но их идеологическая абсолютизация, сопряженная с конкретными социально-историческими условиями, давала не всегда положительный результат. В итоге (хотя, конечно, в явном виде это не выдвигалось) центральной идеей модернизации в условиях становящейся рыночной экономики стал отказ от принципа фундаментальности в образовании, который доминировал в предшествующей модели и является характерным признаком классических университетов во всем мире. Ясно, что этому должна была предшествовать определенная дифференциация образовательных векторов, в частности четкое и компетентное разделение вузов, университетов и даже специальностей внутри университета. Некоторые из них (возможно, меньшая часть) должны были остаться в парадигме образования, основанного на фундаментальных науках. И это должно было подкрепляться особым государственным отношением к ним, в том числе и в области финансирования, ибо понятно, что фундаментальная наука требует больших затрат. Другие вузы, напротив, могли оптимизировать свое существование, в большей степени адаптируясь к рынку. Это и было бы реализацией принципа единства разнообразия, а не подчинения всего образования лишь рыночной экономике. Интересно, что на каком-то этапе это было осознано государством (это также часто происходит в реформе). В результате были образованы университеты, которые получили особый статус, что позволяло им по-прежнему базироваться на фундаментальном образовании, другие, напротив, модифицировались для подготовки специалистов прежде всего для условий рыночной экономики.

Критикуя негативные черты административной модели (жесткость управления, закрытость для изменений, ориентацию на военно-промышленный комплекс, присутствие в гуманитарных дисциплинах единой идеологии и т.д.), нельзя было не видеть и не сохранять ее позитивные моменты, в частности нацеленность на интересы общества и государства. Конечно, на уровне реального функционирования это также было абсолютизировано и вузы нельзя было выстраивать под одну “гребенку”, но чем лучше нынешняя попытка их выстраивать по принципу ориентации только на индивидуально-личностные траектории в образовании? Например, в старой административной модели, как это ни странно, был эффективно реализован принцип доступности образования. Более того, была выстроена система “социальных лифтов”, которая позволяла индивиду пользоваться этим, нивелируя неравномерность предшествующего образования или социального положения.



Это может быть одна из самых демократических составляющих старой модели. Сегодня, напротив, модель, продвигаемая людьми, которые называют себя либералами и даже демократами, основана на ликвидации широкого и равноправного доступа к образованию. Она лишь внешне предоставляет свободу выбора, но реально очень жестко ограничивает реализацию этого выбора, которая во многом детерминируется финансовыми возможностями. Необходимо понимать, что это источник социальной дифференциации населения, которая может породить проблемы неизмеримо более сложные, чем выбор путей развития образования.

Таким образом, ряд “красивых идей” саморазрушается неподготовленными социальными условиями (так же, как вряд ли можно демократию насадить в странах с помощью бомбардировок, если социально-культурные условия страны к этому не готовы). Приведу еще один пример. Была выдвинута чрезвычайно привлекательная идея о развитии самостоятельности вузов. Но к чему она привела? На первом этапе, в условиях недофинансирования, — фактически к распродаже и сдаче в аренду площадей. Правда, справедливости ради следует отметить, что это позволило компенсировать недофинансирование сотрудников и профессорско-преподавательского состава. Но качество образования это не повысило. Затем, когда вузы осознали финансовые возможности, возникающие в новых условиях и связанные с подготовкой специалистов на коммерческих условиях, это привело к открытию огромного числа некачественных образовательных структур. В этот момент еще можно было поддержать государственные вузы, позволив им реагировать на запросы образовательного рынка при жестком сохранении рамок профильных для вуза специальностей. Этого не произошло, зато вышло печально известное распоряжение, запрещающее государственным вузам набирать более 20% платных студентов от общего числа приема. Однако потребность оставалась, и она была реализована в создании огромного количества коммерческих вузов (прежде всего юридических и экономических) и открытии в вузах непрофильных специальностей. Это просуществовало недолго, но результаты страна не может преодолеть и сегодня. Так внешне либерально-демократический принцип привел при его бездумной реализации к совершенно противоположным последствиям. Было предложено отказаться от самого понятия “образовательный стандарт” и от регуляции министерством количества образовательных программ. Постулировалось, что регулятором открытия и существования образовательных программ должны стать потребности общества, в том числе и система самого рынка образовательных

услуг. Но обществу в лице властных структур просто некогда было этим заниматься в силу наличия массы других, не менее важных проблем. Главным регулятором стал рынок образовательных услуг, что лишь усилило деформацию системы образования и ее откат от нацеленности на фундаментальную науку. В этой модели государство финансирует не образование как таковое в целом, а лишь те проекты, которые представляются наиболее предпочтительными, исходя из задач рыночной экономики и приоритетов конкретных людей, принимающих соответствующее решение. Это решение не прошло полностью, в частности из-за сопротивления образовательных структур (прежде всего классических университетов), которые обвиняли в консерватизме, но которым удалось хотя бы относительно сбалансировать образовательную систему.

Либеральным реформаторам все время мешала слабая поддержка на уровне экспертов, т.е. фактически коллег многих из них. И тогда был включен механизм опоры на массовое сознание (это также классический прием в проведении многих реформ в мире). В общество вбрасывается идея о том, что развитию образования в стране мешает коррупция в вузах. Коррупция действительно была, как и во всей стране. И образование не могло оставаться неким “чистым” сектором внутри общей коррупционной системы, тем более что для этого была масса причин, включая нищенское существование профессорско-преподавательского состава вузов. Но в данном случае это был мощнейший пиар-ход, рассчитанный на то, что в образовании так или иначе втянуто большинство населения страны, а значит, всегда найдется значительно число “обиженных”. Появляется серия разоблачительных статей, в которых указываются умопомрачительные суммы взяток, рисуются схемы их получения, при этом корреляция с реальными уголовными делами и числом наказанных за это в судебном порядке является достаточно слабой.

Таким образом, вместо того чтобы бороться с причинами коррупции в образовании, определили главных врагов: это административная система управления вузами, это почти персонально руководство вузов на всех его уровнях и, конечно, сам профессорско-преподавательский состав, втянутый в этот процесс. Затем был предложен механизм, который должен был покончить с этим явлением в образовании, а именно система ЕГЭ — ГИФО. Идея (как и многие другие) была очень красивой и основана на принципиальном изменении системы финансирования высшего образования. Предварительно она широко обсуждалась на различных совещаниях и конференциях, большинством специалистов была отвергнута, но на определенном этапе, по-видимому с учетом кри-

тики, появилась вновь в виде проведения эксперимента в некоторых вузах. Блестящий ход, ибо понятно, каким образом такой “эксперимент” будет давать истинные результаты. По результатам ЕГЭ вузы должны будут перейти на подушевое финансирование. Это своеобразная ваучеризация высшего образования, которая в конечном счете также провалилась.

Обществу вновь была навязана идея о том, что экзамены типа ЕГЭ являются чуть ли не основной мировой практикой. Это не соответствует действительности, ибо даже в тех странах, где присутствуют схожие формы проверки знаний учащихся школ, они не являются единственной формой приема в вузы, в лучшем случае представляя собой лишь часть общей системы. В чистом виде экзамен в виде ЕГЭ сохранился только в Египте и еще в Китае, правда, в последней стране он также подвергается критике. Мы уже не говорим об опыте европейских стран, например Франции и особенно Германии. В последней гимназическая система образования, обеспечивающая запись в вузы, кардинальным образом отлична от признания какого-то одного экзамена, а включает в себя массу параметров оценки знаний ученика гимназии, учитывая также, что в гимназию попадает приблизительно 30% учащихся школ, а остальные прерывают школьное образование на низших ступенях и сразу в вузы поступать не могут.

Приведу лишь один пример неэффективности ЕГЭ в качестве механизма ликвидации коррупции. За все годы реформы не была ликвидирована связка “вуз—армия”, которая во многом переводила верные шаги реформы все в ту же коррупционную плоскость, потому что очень многие молодые люди и их родители рассматривали поступление в вуз как условие освобождения от службы в армии. Вместо того чтобы выстроить мощную систему льгот для окончивших срочную службу, например бесплатное поступление в любой вуз (в том числе и коммерческий), что, кстати говоря, помогло бы решить и вопрос качества формируемого армейского контингента, фактически (в связи с ростом платного сектора образования) была сформирована система “ухода” от армейской службы, и прежде всего для детей из состоятельных семей. Это лишь один пример деформирования системы мотивации молодых людей, поступающих в вузы, что привело и к резкому увеличению количества желающих в них учиться, которое приближается к абсолютному числу выпускников школ. Ответом на это желание поступить в вуз стала деформация содержания школьного образования, постепенно превращающегося (особенно в старших классах) не в фактор приращения знаний, а в перевалочный пункт

поступления в вузы. В стране была образована своя модель, объединяющая интересы школы и вуза, — это система репетиторства. В каком-то смысле преподаватели высшей школы, работу которых не слишком финансировало государство, оказались заинтересованными в недостаточном качестве подготовки абитуриентов, ибо это помогало через систему репетиторства поддерживать, и весьма неплохо, свое существование. И это же стало источником многих коррупционных схем. Кроме того, ЕГЭ в качестве единственного критерия приема разрушил мотивированность поступления студента на желаемую специальность, на что обращалось внимание с самого начала. Это ярко проявилось в первый год осуществления приема, когда абитуриенты подавали заявления в десятки вузов и на совершенно разные специальности. И наконец, возможно одним из главных долгосрочных последствий ЕГЭ может стать разрушение системы школьного образования, основанного на передаче знаний. Дело в том, что из-за деформированности процесса поступления в вузы в нашей стране, когда это пытаются осуществить почти 100% школьников, обучение в старших классах неизбежно превращается в “натаскивание” на задания ЕГЭ вместо процесса обучения знаниям.

ЕГЭ как форма дополнительного контроля, безусловно, является приемлемым механизмом проверки знаний учащихся школ, тем более что в нем заложены возможности совершенствования, и он действительно постепенно совершенствуется. Принципиальное возражение заключается в том, что он не может быть единственным условием поступления в вузы, и это связано с рядом обстоятельств. Объективный ЕГЭ невозможен в условиях такой большой страны, как Россия, просто потому, что нереально обеспечить даже чисто технически его “чистоту”. Россия отличается резкой дифференциацией населения как в финансовом, так и, что наиболее важно, в социальном смысле. В последнее включается, в частности, доступность качественного школьного образования. Следует признать как объективную ситуацию то, что вряд ли качество образования по стране в разных регионах одинаково. Соответственно и подготовка молодых людей к поступлению в вузы, будь то стандартная система или ЕГЭ, также будет дифференцирована. Здесь главным фактором опять же будет выступать финансовая составляющая, и не обязательно в качестве взяток, а просто в возможностях проведения дополнительных занятий по “натаскиванию” на те или иные экзамены. Кроме того, учитывая дифференциацию качества учителей в стране и социально-культурные особенности каждого из регионов, сама оценка по результатам ЕГЭ

будет достаточно резко отличаться по своему весу. Высшая оценка в одном регионе может “не дотягивать” до этого значения в другом. В результате, что характерно для наших реформ, установка на справедливость оборачивается своей противоположностью — несправедливостью, когда в вузы по результатам “высоких” оценок попадают абитуриенты, уровень знания которых ниже, чем у людей, имеющих более “низкие” оценки по ЕГЭ.

В соединении с ГИФО единый государственный экзамен имел хотя бы некоторый теоретический смысл, хотя и здесь возникает масса проблем. Прежде всего, это желание и возможность государства выделить вузам соответствующее финансирование по образовательным вучерам. Далее, это опасность скрытого манипулирования результатами ЕГЭ, поскольку ГИФО определяет финансовую составляющую экзамена, когда государством будут задаваться критерии оценок, например в зависимости от финансовой ситуации в стране. Частично мы уже это наблюдали. Например, первый год поступления по ЕГЭ сопровождался негласной установкой подходить к проверке не слишком строго, дабы не вызвать скандалов в начале кампании. На следующий год критерии стали более жесткими, и это дало уже несколько иные результаты. Более того, этими критериями можно манипулировать по регионам и т.д. Вот вам и еще одна коррупционная составляющая.

Идея ГИФО рухнула почти сразу, когда были опубликованы модели предполагаемого финансирования результатов ЕГЭ. В приводимой ниже таблице в последнем столбце указаны суммы, изначально утвержденные правительством.

**Модели предполагаемого финансирования результатов ЕГЭ**

Группа по результатам ЕГЭ	Радикальный вариант, тыс. руб.	Умеренный вариант, тыс. руб.	Утверждено на 2002 г., тыс. руб.
А+	18,7	13,3	9,375
А	10,6	10,6	7,5
Б	5,3	5,3	3,75
В	2,7	4,3	3,0
Г	0,0	0,0	0,75

Как видно, даже радикальный вариант предполагал сумму ниже 20 тыс. руб., что было значительно ниже стоимости уже начавшегося стремительно развиваться платного образования. В результате общественной критики сумма была скорректирована и

утверждена вплоть до 2010 г. по категориям и приобрела усредненный вид, близкий к умеренному варианту.

В первом эксперименте по приему ЕГЭ приняло участие шесть(!) вузов из трех субъектов Российской Федерации (Республики Марий Эл, Чувашской Республики, Республики Саха-Якутия), что само по себе не позволяет даже близко говорить о некой “чистоте” эксперимента. В эксперименте принимало участие незначительное число вузов, но главное — в нем не участвовали ведущие вузы, что сразу ставит “чистоту” эксперимента под сомнение, что и было позже подтверждено. Если уж реформаторы были уверены в правильности данной модели, то в первую очередь необходимо было обязать участвовать в нем ведущие вузы. При такой выборке и в таком количестве он просто не состоялся, и уже тем более нельзя было его результаты обобщать для применения во всей стране.

В специальном Аналитическом докладе Министерства образования и науки были подведены итоги ГИФО в 2002 г., которые охватили уже большее число и регионов и абитуриентов. Установлено, что “...на основе финансовых обязательств было принято 14 256 человек. В том числе на бесплатной основе принято более 8400 человек, что составляет 59%” [20]. И здесь, что самое любопытное, приводятся цифры, которые косвенно подтверждают наш тезис о возможностях манипулирования. Из всех граждан, принятых на основе ГИФО, имели:

- I категорию финансовых обязательств — 8,0%
- II категорию финансовых обязательств — 39,0%
- III категорию финансовых обязательств — 37,5%
- IV категорию финансовых обязательств — 10,8%
- V категорию финансовых обязательств — 4,7%

Иначе говоря, попавших в первую категорию, т.е. наиболее затратную, оказалось всего лишь 8%. На основании этого утверждаются годовые величины ГИФО на 2002 г. в соответствии с их категориями:

- 1-я категория ГИФО — 14 500 руб.;
- 2-я категория ГИФО — 5000 руб.;
- 3-я категория ГИФО — 3900 руб.;
- 4-я категория ГИФО — 2800 руб.;
- 5-я категория ГИФО — 1200 руб. [20].

Необходимо обратить внимание, что сумма для 1-й категории даже возросла, поскольку был расчет на небольшое количество школьников, которые попадут в нее в текущем году. И напротив,

была резко понижена сумма для 2-й (с 10,6 до 5 тыс.) и 3-й категорий, которые в совокупности давали (по возможным прогнозам) более 75% числа поступающих.

Думаю, что эти “лукавые цифры” не требуют более детального разбора. Справедливости ради следует признать, что это нормально для бюджетного финансирования, которое исходит из имеющихся средств, но тогда не надо рассматривать реформенные шаги такого типа как ведущие к некоей справедливости при поступлении в вузы. Это была своеобразная проба механизма “финансового манипулирования”, которая сразу указывала, что абитуриентов 1-й категории не должно быть слишком много. Итоги экспериментального приема это и подтвердили. С одной стороны, уверенно констатируется, что “по результатам первого этапа эксперимента значительно увеличивается объем финансирования расходов вузов по статьям, обеспечивающим исполнение финансовых обязательств по сравнению с тем, что было бы выделено этим вузам по тем же статьям, если бы они не принимали участие в эксперименте” [20]. С другой стороны, обращается внимание на то, что “финансовое обеспечение категорий ГИФО оказалось завышенным; установленные интервалы приведенных сумм баллов по категориям ГИФО излишне либеральны” и т.д. [20].

Возникло то самое противоречие, о котором предупреждали эксперты, между министерствами финансов и образования, причем определяющую роль стало играть первое. Реально в те годы это означало, что в ситуации недостатка финансовых средств даже на такие мизерные суммы для нашей страны идея в таком ее виде реализована быть не может. Многие, даже сторонники идеи ГИФО, начинают от нее отказываться. В некоторых вузах, которые пошли на эксперимент, получив таким образом соответствующие небольшие деньги, возникла ситуация, когда руководство этих вузов принимало незаконное решение, доплачивая обладателям ГИФО суммы из внебюджетных средств, так как средств по ваучеру не хватало.

В результате на 2003 г. были утверждены еще меньшие суммы ГИФО, которые были существенно понижены по всем категориям, что не требует уже никаких комментариев [21]:

1-я категория — 12 500 руб.

2-я категория — 7200 руб.

3-я категория — 3000 руб.

4-я категория — 2000 руб.(!)

5-я категория — 700 руб.(!!!)

Красивая в теории идея реформаторов о том, что чем лучше абитуриент сдаст ЕГЭ, тем большую сумму получит за него вуз

и в совокупности она превысит бюджетное финансирование, полностью провалилась. Оказалось, что расчеты норм ГИФО на одного студента не соответствуют реальным затратам вузов, а уж тем более университетов. Таким образом, наметилось еще одно следствие. Очень быстро выяснилось, что суммы образовательного ваучера не хватит для поступления в ведущие вузы, в которых стоимость обучения значительно выше. Населением это было понято не сразу. Однако п. 10 Постановления правительства от 13.02.02 гласил: “Если стоимость обучения превышает размер финансового обязательства, он заключает с вузом договор на свое обучение и *вносит разницу* между стоимостью обучения и величиной финансового обеспечения финансового обязательства”. Иначе говоря, абитуриенты, не имеющие возможность доплачивать, даже если они очень хорошо сдали ЕГЭ, фактически “отрезаются” от ведущих вузов страны. Более того, велика вероятность, что они понесут свой ваучер в вузы, где этих средств хватает, а это не всегда сильные вузы. То есть реально это может сформировать механизм поддержки не сильных, а именно слабых вузов. Но главное — это станет дополнительным источником социального неравенства, ибо для абитуриента из богатой семьи затрата останется несущественной при любой доплате, а для человека из небогатой семьи она останется достаточно существенной, чтобы не пытаться поступать в сильные вузы.

Любопытно, что в 2008 г. в связи с приемом ЕГЭ о ГИФО вновь вспомнили и попытались связать недостатки качества отбора студентов и нарастание коррупционных скандалов с тем, что не состоялась полная привязка единого экзамена к ГИФО. Однако суммы ГИФО, предлагаемые критиками, значительно отличались от тех, которые предлагались еще пять лет назад. Так, по мнению Я.И. Кузьмина, “необходимо вводить нормативно-подушевое финансирование в зависимости от среднего балла ЕГЭ. Так, на абитуриента, который имеет от 60 до 74 баллов, государство должно выделять 100 тыс. рублей в год, от 75 баллов (также победители и призеры олимпиад) — 200 тыс. рублей в год” [22]. Однако выше было показано, какие суммы предлагали в тот период сами реформаторы, и понятно, что сумма, до которой сейчас подскочила плата за образование в ведущих вузах страны, объективно не могла быть и не может быть выделена государством. Как прекрасно ответил в те годы В.П. Колесов (декан экономического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова) журналисту газеты “Известия” на вопрос о том, что плохого в ГИФО: «Проблема в том, что один раз с большим трудом государство деньги соберет... и бездарно их раздаст. А в другой раз их не хватит: средства-то



не увеличиваются (их будет меньше еще и за счет издержек, возникающих в результате т.н. транзакций). Те же самые бюджетные деньги будут еще более тонким слоем размазываться среди вузов (рост вузов и студентов уже никак не контролируется). “Халявный” подход к этим деньгам будет увеличен. На самом деле задача реформы в том, чтобы сделать ресурсное обеспечение образования более прочным» [23]. Я.И. Кузьминов озвучил и другие “неожиданные” идеи. Было предложено вернуться к учету среднего балла аттестата. Эта форма существовала в советское время и была отменена после перестройки в результате реформ. Было абсолютно справедливо отмечено, что “главной опасностью” ЕГЭ является “сокращение числа дополнительных предметов в школах” [22]. О том, что школа в результате реформ превратится в систему, “натаскивающую” на сдачу ЕГЭ, постоянно говорили критики данных реформ. Кузьминов поддержал и систему олимпиад как средства отбора в вузы, хотя эта идея в свое время возникла от лица “консервативных” университетов как средство хоть какой-то корректировки ЕГЭ. Как сообщил ректор, в среднем в российские вузы поступают 800 тыс. молодых людей в год, 20 тыс. — по результатам олимпиад. “Для России этого недостаточно. Эта цифра должна достигать минимум 5% от приема в вузы — т.е. 35—40 тыс. в год, — полагает эксперт” [22].

Подводя предварительные итоги, можно сказать, что, во-первых, реформа образования переводит процесс образования из плоскости поддержки государством, особенно образования фундаментального, “тяжелого”, связанного с затратами на лаборатории, практику и пр., в плоскость самокупаемости, которую легче достигнуть в затребованных рынком профессиях. Не учитывается, что потери, которые неизбежны в этой ситуации в области фундаментального образования, через десяток лет могут оказаться несоизмеримо ощутимее, в том числе и в финансовом смысле. Это означает массовый переход к платному образованию.

Во-вторых, система ГИФО давала возможность бесплатного обучения только тем, кто получит при тестировании в школе высший балл. Остальным в любом случае придется платить в зависимости от своего балла — вплоть до 100% от стоимости учебы. Причем это положение нельзя изменить за все время обучения в вузе, даже если, предположим, студент будет учиться блестяще. Все определяется раз и навсегда при сдаче выпускных экзаменов в школе.

В-третьих, введение ГИФО сразу же отсекает от возможности получить высшее образование огромное количество юношей и девушек — не тех, кто неспособен, а тех, кто закончит обычно

венные, “непродвинутые” школы (каких у нас большинство, особенно на селе) и чьи родители не смогут нанять репетиторов. Образование, как я упоминал, перестает в такой ситуации выполнять функцию “социального лифта” за счет своей доступности предоставляя возможность участвовать в этом процессе любому человеку. А это — источник личных человеческих трагедий, которые могут еще больше обострить общественные противоречия. Для оправдания выдвигается тезис о разделении образования на массовое и элитарное. Неполноценное массовое образование предназначено для большинства граждан России, а качественное элитарное — для финансово обеспеченной верхушки, что во многом и осуществилось, особенно в центральных регионах страны и в Москве, когда речь заходит о востребованных рынком специальностях, например юриста или экономиста. В конечном счете это грозит снижением общего образовательного потенциала общества и утратой страной ранее занимаемых позиций в науке.

В-четвертых, бессмысленным оказался тезис о борьбе таким способом с коррупцией. Сегодня это подтверждено массой фактов становления новой коррупционной системы, базирующейся на возможностях ЕГЭ. Коррупция просто приняла иную форму, перейдя на более высокий уровень бюрократии. После серии скандалов стали говорить о необходимости усиленного контроля, который в нашей стране, наверное, всегда будет нужен, но он мог быть осуществлен за истраченные деньги очень хорошо и в рамках традиционной модели отбора студентов в вузы. Столь неэффективными будут и попытки создать некие “независимые” комиссии, ибо тогда прозрачность данного экзамена будет еще ниже, а решения будут принимать непонятно по каким принципам отобранные чиновники. А если к этому добавить, что результаты ЕГЭ являются показателем эффективности работы губернатора в регионах, то вывод ясен.

В-пятых, ЕГЭ как механизм отбора абитуриентов в вузы оказался весьма затратным, так как кроме необходимых средств, выделяемых вузам на обучение студентов, он включает средства на обеспечение его проведения, в том числе и на обеспечение “чистоты” этого обеспечения, что втягивает в процесс силовые структуры. Так, затраты федерального бюджета на проведение ЕГЭ в 2001—2004 г. составили около 1,8 млрд руб. Понятно, что сегодня эта сумма значительно выше. В свое время финансирование программы ГИФО составило 88 млн руб.

Трудно представить, что могло бы произойти, если бы не было “консервативного” сдерживания политики реформ образования [24]. Сегодня общество “проснулось”, поскольку количество скандалов

и их изощренность приводят не только к финансовым затратам, но и к серьезным моральным последствиям, хотя о возможных последствиях предупреждали ученые и эксперты на протяжении последних десяти лет. Поступление в вузы любой ценой становится нормой поведения и для детей, и для их родителей. Во главу угла ставится не мотивированность выбора специальности, а успешность решения этой рыночной ситуации, в которой есть и удача, и случай, и обман, и, конечно, коррупционные схемы, в которых родители участвуют вместе с детьми.

Вторым звеном модернизации образования стало вступление России в так называемый Болонский процесс, что означало переход к такой модели образования, которая станет единой для всего образовательного европейского пространства. Симптоматично, что инициаторами Болонского процесса выступили министры образования, а не сами образовательные структуры. В июне 1999 г. министрами образования 29 европейских стран была подписана Болонская декларация. В 2003 г. в Болонский процесс было втянуто уже 40 стран, включая Россию.

При анализе данных процессов важно понимать, что образование — это часть национальной культуры, причем ее системообразующая часть. В наиболее развитых странах, имеющих собственные традиции университетского образования (Франция, Германия, Италия и др.), ректоры крупнейших университетов относятся к этому процессу очень осторожно и настаивают на сохранении национальных приоритетов собственных образовательных систем. Например, во Франции ряд очень известных институтов, которые не подчинены министерству, фактически игнорируют данное соглашение. В ряде Скандинавских стран со стороны ректоров идет пассивное сопротивление этому процессу, рассчитанное на то, что от принятия решений до их реализации на местах пройдет слишком много времени. Митинги протестов против введения Болонского соглашения, причем с участием и преподавателей, и студентов, и даже гимназистов, состоялись в Германии почти во всех землях. Трудно себе представить, что Германия полностью откажется от традиционной университетской системы образования, основанной на земельной самостоятельности университетов.

На уровне деклараций с болонскими принципами трудно спорить. Декларируется расширение доступа к европейскому образованию, повышение мобильности студентов и преподавателей. Все это должно способствовать формированию европейской идентичности. Правда, сразу возникает философский вопрос: о какой идентичности идет речь?

Единое европейское образовательное пространство — это очень хорошая идея. Но при этом необходимо понимать, что единство не должно означать тождества, а, напротив, предполагает сложную и гибкую модель, включающую различные подсистемы. Любая система более эффективна и в большей степени подвержена развитию, если ее элементы дополняют друг друга, а не отрицают путем подчинения. Унификация, навязываемая нам, неизбежно снижает качественный уровень образования, так как предлагает ориентироваться на усредненный уровень. Главным условием интеграции должно выступать “равенство” систем, как экономическое, так и культурное. Очень трудно интегрировать неравные в культурном и экономическом отношении системы. Поэтому, когда мы говорим об интеграции образовательного процесса, идея обогащения качеством, преимуществами должна быть во главе угла. Существует прекрасная французская система образования, существует очень сильная немецкая модель. Существует, наконец, российская система образования, которая не уступает по многим параметрам другим системам. Так зачем же отказываться от наших преимуществ? Не лучше ли попытаться их синтезировать? Документы Болонского процесса вовсе не заставляют осуществлять механическую интеграцию, они фактически декларируют самые общие принципы, позволяя учитывать особенности национальных систем образования. Но, к сожалению, внутри нашей страны эти принципы реализуют чиновники, которым проще любой процесс реформы упростить до предела.

К сожалению, именно в России изначально попытались реализовать наиболее примитивный путь интеграции, фактически разрушающий национальную систему образования, и прежде всего образования университетского. В 2002 г. министр образования России на международной конференции в Санкт-Петербурге в декабре 2002 г. (я в ней участвовал как проректор, по поручению ректора МГУ В.А. Садовничего зачитывал его доклад и участвовал в дискуссии) произнес удивительную фразу: “Я прошу прощения у коллег из Совета Европы, из ЮНЕСКО, но я должен откровенно сказать: я считаю, что **от вступления России в Болонский процесс вузы в большой степени потеряют.** (Выделено нами. — В.М.) Но и стоять в стороне от этого процесса мы тоже не можем. Когда сейчас уже больше тридцати государств подписали Болонскую декларацию, а на определенном этапе они подпишут программу о зачетных единицах и образовании друг с другом, Россия не может оказаться вне этого круга” [25]. Причем это сказал человек, которого я очень уважаю и считаю, что министром он был весьма достойным. Понятно, что за этим стояла идеология реформ, для

которой внутренняя ценность нашей системы образования была на втором месте. В рамках реформаторских идей мы легко отказывались от нашей аспирантуры, соглашались, что бакалавр может учиться и три и четыре года, а магистр — и два и один. Сегодня мы подзабыли об этом, но именно сопротивление здорового консервативного крыла, оппонировавшего реформам, приостановило реализацию оголтелого перехода к Болонской системе в ее полном объеме, сохранив некоторые приоритеты российской системы.

Российское образование всегда базировалось на фундаментальной науке. Выражением этого являлось последовательное обучение студентов своему предмету, в отличие от мозаичной системы, реализуемой во многих других странах. Это предполагает, что студенты очень рано начинают приобщаться к научным школам за счет ранней специализации, которая начинается со второго курса. Студенты практически сразу же включаются в работу кафедры, попадают в научный коллектив, совместно работают над научной тематикой вместе со студентами старших курсов и аспирантами. Из этого потом вырастают научные школы. Ведущие университеты России задолго и независимо от болонских новшеств участвовали в интегративных образовательных процессах. Каждый сильный университет в России имеет свою специфику, что позволяет говорить о разных школах, дополняющих друг друга.

Болонский процесс — это тип интеграции образовательного пространства Европы, который неизбежно упрощает (делает более массовым) высшее образование. Это одна из геополитических задач, которая в Европе, как это ни покажется странным, направлена против американизации как проявления современной однополярности мира. И в США это быстро поняли и иронично отреагировали: почему они должны признавать бакалавров из Европы, если не признают бакалавров из Малайзии? [26]. Поэтому теоретически с геополитической позиции важно обосновать наше участие в этом процессе и то, насколько это совпадает с интересами и безопасностью нашего государства. Европа пытается решить задачу социализации молодежи, которая связана с определением места огромного числа мигрантов, большая часть которых не задействована на рынке труда. Эта молодежь воспитана в иной культуре, имеет иные представления, в том числе и о роли образования. Политически, конечно, очень важно “увести” эти слои населения с улицы, втянув в процесс образования. Но необходимо отдавать себе отчет, что такая модель неизбежно будет упрощенной. Для того чтобы обезопасить себя, многие западные страны, признав болонские принципы в целом, отстаивают специфику и особый статус своих университетов. Под давлением ряда экспертов, которых

все время обвиняют в консерватизме, это было понято властью, и ряд университетов приобрел особый статус. Я однажды оценил этот ход нашей власти как отличный политехнологический ход [24].

Включение России в Болонский процесс должно быть не самоцелью, а представлять собой процесс естественной интеграции в единое европейское образовательное пространство в обозримой перспективе через расширение возможностей академической мобильности и доступа иностранных учащихся на российский рынок образовательных услуг. Это потребует значительного изменения государственной политики в сфере образования, стандартов и форм обучения, организации учебного процесса и контроля качества знаний. Но при этом важно понимать, что это — часть общего процесса глобализации, который наряду с преимуществами несет в себе ранее невиданные опасности подавления национальных культур и традиций, в том числе и в сфере образования, и мы должны помнить об этих рисках.

В отличие от программ подготовки специалистов существующие в большинстве европейских стран программы подготовки бакалавров, как правило, не предполагают специализации в конкретной области науки. Выпускникам присваивается степень бакалавра наук (куда относятся все естественные и точные науки) либо бакалавра искусств (гуманитарные науки). Наше образование в рамках квалификации “дипломированный специалист” подразумевало раннюю специализацию (как правило, со второго курса), что делало образование глубоким и фундаментальным. В результате реформы неизбежно произойдет понижение уровня фундаментальности образования на уровне бакалавра, и нагнать ее на уровне магистра будет невозможно из-за небольшого количества учебных часов. Возникает ряд вопросов, например: будет ли степень бакалавра востребованной на российском рынке труда как квалификация соответствующего уровня? Думаю, что нет, так как для этого просто нет соответствующих законодательных актов. Бакалавриат — это пролонгированное школьное образование, позволяющее молодому человеку адаптироваться к условиям рынка, не более. Но как быть с фундаментальной наукой, осваиваемой в классических университетах? Можно ли стать филологом со специализацией в области германистики или классической филологии за три-четыре года неспециализированных занятий по филологии и два года специализации в магистратуре?

С подобными проблемами уже столкнулись в Германии и Франции. Неожиданно оказалось, что бакалавры, существование которых декларировалось наличием рыночной потребности, ока-

зались никому не нужными на рынке труда [26]. В Германии развернулась жесточайшая дискуссия, в результате которой массовый переход на Болонскую систему был приостановлен.

Внедрение системы кредитов в систему образования декларируется как средство мобильности, подразумевая, что система оценок студентов будет прозрачной в Европе. Я уже привел пример США, которые не спешат признавать эти оценки. Думаю, что вряд ли университеты Гарварда, Оксфорда или Гейдельберга будут признавать оценки, поставленные в университете города N. С этим быстро столкнулись инициаторы Болонского процесса, оговорив, что вузы сами будут определять “список” признаваемых университетов. В условиях более равномерной и политически и экономически Европы это, наверное, допустимо. А в условиях неравномерности нашей страны? Не боимся ли мы, запуская такой механизм, превратить слабые вузы в “ларьки” по продаже кредит-часов?

Принцип мобильности, подразумевающий свободное передвижение и доступ к возможности получения образования в Европейском регионе, очень хорош, но во многом для нашей страны рассчитан скорее на психологию учащейся молодежи. Решение этой проблемы лежит в расширении визового пространства, которое с реализацией изложенных принципов интеграции напрямую не связано. Есть варианты решения этих проблем в двухстороннем порядке, как, например, договор между Германией и Россией, позволяющий преподавателям, студентам и деятелям культуры в безвизовом режиме посещать эти страны. Если визовый режим не будет упрощен, то никакая декларация зачета единиц или доступа к образованию не поможет. Внутри Европы это осуществимо и уже давно работает, а готова ли Европа впустить огромное количество россиян? Готовы ли мы предоставить условия, прежде всего бытовые, для приезжающих студентов, если, например, в Москве вся гостиничная система, в отличие от Парижа, сориентирована на четырех- и пятизвездочные отели и практически полностью отсутствует средний и дешевый уровень, приемлемый для студентов? Поедут ли студенты из многих стран Европы, образование в которых в основном бесплатное, к нам в страну? И эти вопросы можно продолжать и продолжать.

Болонский процесс предлагает интегративную образовательную систему, которая должна быть схожа по многим параметрам во многих странах Европы. Но такая интегративная система просто не может быть выстроена по элитному принципу — для меньшинства, а должна учитывать возможности и интересы большинства, включая общественные потребности и потребности

рыночной экономики. Абсолютно понятно, что создание достаточно однородного образовательного пространства не может базироваться на изначально высоком уровне образования. Именно поэтому качество высшего образования можно достичь только за счет организационных преобразований и требований, жестких регламентаций. Именно это может обеспечить хотя бы не понижение общего уровня высшего образования относительно его высших образцов в классической системе.

Неслучайно анализ литературы по Болонскому процессу показывает, то авторы часто оговариваются, что речь здесь идет не столько о качестве образования как таковом, “а о тех механизмах, процедурах и технологиях, которые гарантируют всем вузам и рынкам труда... тот уровень качества, который вызывает доверие” [27]. “Блестящая” формулировка, ставящая все на свои места, в которой центральным словом выступает “доверие”. Я не иронизирую, действительно, втягивание большого количества стран в Болонский процесс в условиях, когда, например, в нашей стране вузы растут как грибы, создает проблему не качества образования, а хотя бы доверия к диплому, т.е. обеспечения некоторого минимума в обеспечении качества. “Доверие” — категория оценочная, означающая, что мы должны поверить в предлагаемые реформы. Поэтому любое обсуждение проблемы качества должно было бы начинаться с фразы: “Поскольку мы верим в идеи Болонского процесса, мы доверяем тем трансформациям образования, которые оно должно претерпеть”. Не вдаваясь в философские рассуждения, отмечу, что это типичный пример технологического решения проблемы, в основе которого лежит идеология того, что абсолютно все проблемы можно решить технологически, т.е. путем некой рецептуры, без понимания сущности реформируемого процесса, будь то экономика, политика, образование или медицина. Такие управленческие технологии хороши до тех пор, пока они нечто решают в тактическом (сиюминутном) плане. При переходе к стратегическим решениям необходимо возникает вопрос об истине как не только соответствии действительности, но как понимании сущности самого процесса, самого объекта. А это уже не чисто технологическое решение, и при его принятии необходимо подключать Разум.

Завершая анализ некоторых особенностей Болонского процесса, не могу не привести любимую цитату: «Ах, Болонья, ты прекрасный город, в котором многие гордые башни друг с другом спорят о том, какая из них наиболее прекрасная, как ты мог стать символом бульдозера, который на всей нашей территории разровняет многообразие предметов и способов преподавания? После



провала орфографической реформы правящее неведение на уровне федерации и земель опять дало обмануть себя путчистскими самозванцами-“реформаторами”. Из-за небольшой скорости обучаемости нашей системы мы сейчас вводим бакалавра/магистра, а затем через несколько лет отменим, так как ни одна из заявленных целей не была достигнута» [28].

Таким образом, подводя итоги, можно сделать следующие выводы.

Реформа образования в нашей стране не была подготовлена теоретически, не прошла апробацию научного и преподавательского сообщества, опиралась на результаты недостоверного эксперимента, представляя собой реализацию идей либерального толка, причем и сам либерализм трактовался однобоко. Она проводилась непоследовательно, скорее разрушая то положительное в нашем образовании, что в нем присутствовало всегда. Возможно, в дальнейшем в рамках упомянутой специфики российского реформирования как процесса постоянного колебания между реформой и контрреформой будет происходить смягчение ее проведения. Это уже произошло, когда были выделены некие пулы университетов, которым разрешили принимать дополнительные экзамены; когда важное место в отборе абитуриентов заняли олимпиады. Думается, что вскоре школьникам предоставят право выбора между сдачей ЕГЭ или иной формой поступления, или же учета итогов школьной аттестации. То есть развитие будет идти, но, может быть, не так быстро, как хотелось бы нам. В то же время необходимо понимать, что в России амплитуды колебания в процессе реформ становятся слишком большими, что может “разрушить системную целостность общества и государства. В связи с этим можно предположить, что переживаемый Россией современный цикл реформ—контрреформ, скорее всего, окажется последним, поскольку человеческие и природные ресурсы для столь расточительного способа политического и экономического развития во многом уже исчерпаны” [2].

В этой ситуации особое корректирующее значение имеет правильность выбора решений, в том числе и в теоретическом плане. Решения в сфере образования в силу его культурообразующего характера, а значит, влияющего на все стороны жизни общества, не должны принадлежать какой-то монополярной группе (будь то либералы или консерваторы), а должны осуществляться на основе предварительных экспертных оценок и широкого общественного обсуждения. Представляется, что высшая власть должна быть в определенной степени дистанцирована от участия в дискуссиях по реформе образования, а решения по образовательной полити-

ке при всей их важности не должны напрямую подкрепляться авторитетом власти, чтобы оставлять возможность их оперативного изменения. Власть не должна принимать образ, адекватный периодам колебания волн реформ и контрреформ в процессе модернизации, а находиться в определенной степени “над схваткой дискуссий”.

### **Список литературы**

1. Сергей Николаевич Трубецкой // Московский университет на пороге третьего тысячелетия. Справочно-информационная серия. Вып. 12. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1996. 148 с.
2. *Пантин В.К., Лапкин В.В.* Волны политической модернизации в истории России. (URL: [http://ss.xsp.ru/st/003\\_20.03.2013](http://ss.xsp.ru/st/003_20.03.2013)).
3. *Хардт М., Негри А.* Множество: война и демократия в эпоху империи. М.: Культурная Революция, 2006. 559 с.
4. *Панарин А.С.* Глобализация как вызов жизненному миру // Вестник РАН. 2004. Т. 74. № 7. С. 619—626.
5. *Дряхлов Н.И.* Россия и Германия: опыт трансформаций. М.: Наука-М, 2004. 294 с.
6. 15 лет без стены прожили немцы — и успели по ней соскучиться // Российская газета. 2004. 12 ноябр.
7. Статистика Российского образования. (URL: <http://stat.edu.ru> 20.03.2013).
8. Модернизация Российского образования: проблемы и перспективы / Под ред. М.К. Горшкова и Ф.Э. Шереги. М.: ЦСПиМ, 2011. 288 с.
9. Неуютная Россия // Ведомости. 2011. 10 июня. № 105 (2871). (URL: [www.rpa-consult.ru/digest/2011/6-article9.shtml](http://www.rpa-consult.ru/digest/2011/6-article9.shtml) 20.03.2013).
10. *Садовничий В.А.* Образование и наука как фактор национальной безопасности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 18. Социология и политология. 1996. № 1. С. 7.
11. *Безгласная Е.А.* Структурные сдвиги в российском высшем образовании // Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в вузах России. Состояние. Проблемы. Перспективы: Аналитический доклад / Под ред. Л.Г. Ионина. М.: Логос, 2001. С. 38.
12. Информационно-аналитический комплекс “Бюджетная система РФ”. (URL: [www.budgetrf.ru](http://www.budgetrf.ru) 20.03.2013).
13. *Зегонов О.* Из-за демографической ситуации число студентов в России сократится вдвое. (URL: [http://www.infox.ru/science/enlightenment/2010/01/03/Fursyenko\\_iz\\_za\\_dye.phtml](http://www.infox.ru/science/enlightenment/2010/01/03/Fursyenko_iz_za_dye.phtml) 20.03.2013).
14. Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы: Доклад Всемирного банка. М.: Весь Мир, 2003. С. 21.
15. *Садовничий В.А.* Высшая школа России: традиции и современность // Образование, которое мы можем потерять. М.: URSS, 2003. С. 34.
16. *Балыхин Г., Романов П., Слепухин А., Чеботарев Ю.* Отношение населения к реформе финансирования высшего образования // Высшее образование в России. 2003. № 5. С. 13.

17. *Мау В., Кузьминов Я., Синельников-Мурылев С.* Страна, где много-много плохих вузов // Эксперт. 2009. № 37 (674).

18. *Овсянников А.А.* Востребованность гуманитарных ценностей современным российским обществом // Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в вузах России. Состояние. Проблемы. Перспективы: Аналитический доклад / Под ред. Л.Г. Ионина. М.: Логос, 2003. С. 94—107.

19. *Миронов В.В.* Образование как основополагающая культурная ценность и опасность унификации // Мировой общественный форум “Диалог цивилизаций”. М.: Вестник, 2008. С. 127—136.

20. Основные итоги работы системы образования в 2002 году по реализации концепции модернизации российского образования на период до 2010 года: Аналитический доклад Министерства образования Российской Федерации. М., 2003. С. 44. (URL: [www.osu.ru/docs/konf/2004\\_02\\_04/itogi.htm](http://www.osu.ru/docs/konf/2004_02_04/itogi.htm) 20.03.2013).

21. Приказ Минвуза от 26.03.2003 № 1193 “Об утверждении на 2003 год величины ГИФО в зависимости от их категорий”. (URL: [www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_41631](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_41631) 20.03.2013).

22. *Ярослав Кузьминов:* ЕГЭ дал позитивный результат. 27 августа 2009 // Инновационная образовательная сеть “Эврика”. (URL: [http://www.eurekanet.ru/ewww/promo\\_print/10868.html](http://www.eurekanet.ru/ewww/promo_print/10868.html) 20.03.2013).

23. *Колесов В.П.* России нужны образовательные кредиты // Известия. 2005. 16 апр.

24. *Миронов В.В.* Московский университет консервативен в академическом смысле. (URL: <http://www.russ.ru/Mirovaya-povestka/Moskovskij-universitetkonservativen-v-akademicheskom-smysle> 20.03.2013).

25. *Филиппов В.М.* Актуальность Болонской декларации для российского высшего образования: Выступление на международной конференции. Санкт-Петербург, декабрь 2002 г. // Болонский процесс и качество образования. Часть вторая. Нижний Новгород, 2005. С. 20—28. (URL: [http://bp.unn.ru/docs/doc\\_28.pdf](http://bp.unn.ru/docs/doc_28.pdf) 20.03.2013).

26. *Schultz T.* Bachelor from Germany. Mit neuen Abschlüssen wollen sich die deutschen Unis internationalisieren — in den USA treffen sie auf Vorbehalte // Sueddeutsche Zeitung. 16 Aug. 2004.

27. *Байденко В.И.* Болонский процесс. М.: Логос, 2004. 208 с.

28. *Essbach W.* Unterm Rad der Planierdraue. Die deutschen Universitäten leiden unter den Bologna-Reformen // Sueddeutsche Zeitung. 20 Dec. 2004.

## CONCERNS ABOUT THE REFORM

### V.V. Mironov

The question of the essence of the education system restructuring in Russia in terms of the globalization arises in the article. The enumerated problems such as quality decrease and culture transformation occurred as a result of the system restructuring for the last 15—20 years. The numerous examples

of the education system changes in the European countries are given there. A lot of attention is paid to the process and the result of the Russian State Exam implementation as well as the engaging of Russian into the Bologna process. To draw a conclusion it is said that there is the theoretic and practical unpreparedness for the Russian education system restructuring and its devastating consequences.

**Key words:** *education system, globalization, education quality, culture, the RSE, Bologna process.*

### **Сведения об авторе**

*Миронов Владимир Васильевич* — доктор философских наук, профессор, заслуженный профессор МГУ имени М.В. Ломоносова, член-корреспондент РАН, декан философского факультета МГУ имени М.В. Ломоносова. Тел.: 8 (495) 939-19-25; e-mail: dean@philis.msu.ru

## К ВОПРОСУ О КАЧЕСТВЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Е.Ю. Бельская, Л.В. Попов**

*(факультет глобальных процессов МГУ имени М.В. Ломоносова,  
факультет педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова;  
e-mail: lvrpov@mail.ru)*

В данной статье рассматриваются вопросы, касающиеся формирования и развития систем оценки и контроля качества высшего образования. Обсуждаются подходы, сложившиеся в мировом и российском образовательных сообществах, к пониманию термина “качество образования”, вопросы образовательной политики и деятельности по оценке, контролю и гарантиям качества образования.

**Ключевые слова:** *качество высшего образования, образовательная политика, контроль качества образования, гарантии качества образования.*

Наверное, самое часто встречающееся словосочетание в современных дискуссиях, статьях и документах по вопросам образования — это словосочетание “качество образования”. Говорят о показателях и критериях качества образования, об оценке, мониторинге и управлении качеством образования, о планировании, системах контроля, сертификации и гарантиях качества образования. Попытаемся рассмотреть некоторые наиболее общие вопросы, касающиеся качества образования, прежде всего высшего.

В последние два десятка лет вопросы качества образования все больше притягивают к себе внимание ведущих международных организаций. Так, уже в 1995 г. ЮНЕСКО был разработан программный документ под названием “Реформа и развитие высшего образования” [1]. В нем излагались мировые тенденции и задачи развития высшего образования на рубеже веков. Во введении среди основных задач высшего образования в быстро меняющемся мире выделено направление качества образования. Было подчеркнуто, что понятие “качество” охватывает все основные функции и направления деятельности в области высшего образования — качество преподавания, подготовки и исследований, что означает качество соответствующего персонала и качество обучения как результат преподавания и исследований.

В итоговом коммюнике “Глобальные и европейские тенденции развития высшего образования” прошедшей в июле 2009 г.

в Париже Всемирной конференции по высшему образованию ЮНЕСКО в разделе “Доступность, справедливость, качество” подчеркивается, что “расширение доступности высшего образования делает актуальной проблему качества высшего образования. Обеспечение качества является одной из важнейших функций современного высшего образования и требует участия всех заинтересованных сторон. Необходимо создание систем обеспечения качества, формирование принципов оценки и развитие культуры качества в высших учебных заведениях”. Важными представляются и следующие положения итогового коммюнике: “критерии качества должны отражать основные цели высшего образования, прежде всего такие, как формирование у студентов критического и независимого мышления и способности обучаться на протяжении всей жизни. Они должны стимулировать инновации и разнообразие. Обеспечение качественного высшего образования требует привлечения и сохранения квалифицированных, талантливых и преданных делу преподавателей и научных работников” [2].

Процессы формирования национальных систем оценки качества образования шли разными путями. Выделим главные из них. Первый путь, названный французской моделью, предполагал систему с преимущественно внешней оценкой вузов. Государственные организации формулируют цели оценки, определяют наиболее важные аспекты оценки, организуют и проводят инспекции, аттестации и аккредитации. Самооценка вуза служила лишь в качестве второстепенной составляющей всего административного процесса. Вторая модель системы оценки высшего образования, названная английской, имела в своей основе комплексную внутреннюю самооценку вузовского академического сообщества, основанную на компетентности и ответственности преподавательского состава и руководителей вузов.

Разумеется, национальные системы оценки качества вузовского образования в разных странах сочетали в тех или иных пропорциях оба этих подхода. Имела место также и эволюция этих систем. Так, например, германская система контроля в определенный момент мигрировала от английской модели (существенная роль внутренней самооценки) к французской (преимущественно внешняя оценка), а Скандинавские страны частично демонстрировали противоположный дрейф. В последние годы значительное влияние на унификацию механизмов контроля качества образования в высших учебных заведениях оказал Болонский процесс — процесс формирования единого европейского пространства высшего образования.

В Европе не только сформулированы и приняты многочисленные документы, касающиеся вопросов качества высшего образования, но и созданы специализированные органы для практической работы в этом направлении. В частности, наиболее значимой организацией является созданная в 2000 г. Европейская ассоциация обеспечения качества высшего образования (ENQA). Нельзя не упомянуть все более активное применение стандартов серии ISO 9000:2000 Международной организации по стандартизации (ISO) и к образовательным учреждениям. На основе требований этих стандартов по так называемой “процессной модели” строятся системы менеджмента качества (СМК) вузов. В ряде вузов (особенно в США, Японии, во многих азиатских странах) система менеджмента качества развивается на базе критериев Всеобщего менеджмента качества (TQM). В 2007 г. Европейской ассоциацией университетов (EUA) запущен крупный проект QANESA “Процессы обеспечения качества и применения в высшем образовании”. В целом все отчетливой проявляется тенденция к увеличению роли оценки качества высшего образования экспертными сообществами и организациями, а не правительственными структурами. Все больший акцент делается на оценку результатов обучения, а не на доскональный контроль образовательных процессов и организаций.

В Российской Федерации преобладает модель контроля качества образования, ориентированная на внешний контроль со стороны государства. Критерии качества заложены в моделях комплексной оценки деятельности вузов при лицензировании и аккредитации. Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор) осуществляет государственную функцию по контролю качества образования. Надо сказать, что Рособрнадзор хорошо структурно подготовлен к работе по оценке качества образования. В составе этой службы есть Управление оценки качества образования, в котором есть отделы научно-методического обеспечения, организации и координации, процедур оценки качества образования, а также отдел мониторинга и анализа.

Функция по контролю качества образования касается в первую очередь контроля соблюдения федеральных государственных образовательных стандартов и требований. В ходе проверок Рособрнадзор активно привлекает свои подведомственные государственные федеральные учреждения — “Информационно-методический центр по аттестации образовательных организаций” и “Национальное аккредитационное агентство в сфере образования”. Контроль качества подготовки студентов и степени освоения ими образо-

вательной программы ведется и путем проверок с помощью специально сформированных заданий.

Проверки являются очень серьезными испытаниями для высших учебных заведений, так как в ходе контроля качества образования в части соблюдения федеральных государственных образовательных стандартов и требований в акте проверки, согласно действующему Административному Регламенту, фиксируются и нарушения государственных аккредитационных требований, и факты несоблюдения лицензионных условий и т.д. Результатами проверок могут быть и предписания, направленные на устранение обнаруженных нарушений (с соответствующим контролем со стороны Рособрнадзора за исполнением предписаний), и приостановление действия свидетельства о государственной аккредитации, и даже лишение аккредитации. Таким образом, в ходе контроля качества образования государственными органами проверяется выполнение образовательным учреждением всей совокупности требований законодательства об образовании и соответствующих подзаконных нормативных актов.

Очень важно, что в новом Положении о государственной аккредитации образовательных учреждений и научных организаций (март 2011 г.) [3] закреплено требование о том, что “проведению государственной аккредитации предшествует проведение организацией самообследования, а материалы самообследования рассматриваются при проведении аккредитационной экспертизы”. Уже сам факт признания самообследования элементом механизма контроля качества образования и накапливающийся в вузах опыт самопроверок очень важны для подготовки к новым реалиям.

Надо сказать, что многие наши вузы хорошо подготовлены к описанному выше строгим внешним проверкам. Как правило, в вузе есть документально оформленная и в меру возможного обеспеченная кадрами система управления качеством образования. Есть и специальные подразделения, руководимые проректорами по качеству образования, есть ответственные за качество образования на факультетах с определенным кругом обязанностей. Есть и обновляется необходимая документация. В ходе самопроверок устраняются недостатки, формируются и дополняются базы данных, в частности по контрольно-измерительным материалам, используемым в процессе проверок. Проводится тестовый контроль знаний. Есть планы мероприятий и планы проверок, отчеты по проверкам, планы мероприятий по устранению недостатков и отчеты по ним.

И есть, наконец, огромное и устойчивое непонимание многими профессорами и преподавателями, зачем все это и в таких объемах. Есть широко распространенное мнение, что многое из этой деятельности только отвлекает от самого учебного процесса,



от научной деятельности, снижает их эффективность и качество образования. Иными словами, чрезмерная формализация и избыточность “борьбы за качество” образования приводят не к повышению, а к снижению качества образования.

Думаем, что настало время для двухстороннего движения. Организаторам и идеологам борьбы за качество образования, за совершенствование систем контроля и внедрение эффективных систем управления качеством образования необходимо терпеливо, обстоятельно, доказательно и не на канцелярском языке говорить с академической общественностью. Разъяснять ей не только цели и задачи этой деятельности, не только что и как надо делать. Нужно не только декларировать, что вовлечение в эту работу всего персонала вуза, студентов и других заинтересованных сторон обеспечит их общий успех, но и показать все преимущества борьбы за качество для вуза, факультета, кафедры и лично для каждого преподавателя. А профессорам и преподавателям или непосредственно или через свои профессиональные объединения нужно настойчиво вносить собственные, основанные на опыте практической работы предложения и правки в действующие правила и алгоритмы контроля качества образования. Особое внимание хотелось бы обратить на необходимость предложений по устранению незначимых для дела и дублирующих моментов в практике контроля, на предложения по предотвращению роста внутривузовской бюрократизации, по минимизации излишних данных, оптимизации и упрощению отчетности.

Несколько слов о своеобразной альтернативе описанным выше механизмам контроля качества высшего образования. Одним из самых быстро развивающихся в мировом пространстве высшего образования направлений, которое можно отнести к сравнительной оценке качества образования, является рейтинговая деятельность. За два последних десятилетия рейтинги как комплексные показатели деятельности высших учебных заведений прошли путь от скромных разовых исследований до настоящей всемирной эпидемии огромного масштаба. Рейтинги прошли путь от локальных и региональных до глобальных рейтингов университетов, от рейтингов по группам родственных высших учебных заведений (технических, медицинских, экономических и т.д.) до рейтингов информационной насыщенности университетских порталов и рейтингов по конкретным образовательным программам. Рейтингование теперь захватило практически все сферы и уровни образования, рейтингами объята не только образовательные учреждения, но и целые системы образования.

Такое стремительное развитие рейтинговых исследований в образовании свидетельствует об их очень высокой востребованности. Рейтингами пользуются учащиеся и их родители при выборе учебного заведения, органы управления при решении многочисленных вопросов, связанных с жизнедеятельностью учебных организаций. Рейтингами пользуются финансовые и промышленные корпорации при определении наиболее эффективных способов преумножения своих доходов и усиления своих позиций, все более активно пользуются ими и политики всех уровней.

Не обсуждая подробно достоинства и недостатки рейтингов в образовании, тенденции и перспективы их развития, отметим только, что в некоторых из них можно найти довольно много параметров, которые имеют самое прямое отношение к проблеме качества образования. Так, например, при характеристике учебной деятельности в ряде рейтингов учитывается в том числе и количество студентов, приходящихся на одного преподавателя. Естественно предположить, что уменьшение числа студентов на одного преподавателя создает возможности для повышения качества образовательного процесса, для успешной реализации индивидуальных образовательных траекторий обучающихся. Другим примером нацеленности ряда рейтинговых систем на вопросы качества образования может служить учет эффективности и успешности научной деятельности в учебном заведении. Еще один пример — учет востребованности выпускников, характера их трудоустройства, уровня доходов и карьерных достижений.

Но есть, на наш взгляд, и принципиальные трудности для “неполитизированной” рейтинговой деятельности в образовании. Связаны они в основном с отсутствием или “невыделенностью” четких и непротиворечивых целевых ориентиров образовательной деятельности, что приводит к практической невозможности объективной оценки эффективности и результативности этой деятельности, к искажению целей, форм и ее содержания. Мало того, что сами методики сбора информации, анализа, обработки и представления данных, мягко говоря, далеки от совершенства и имеют многочисленные “ошибки”. Гораздо важнее, что имеет место своеобразное явление, известное в психологии как феномен “сдвига мотива на цель”. Целью становится наивысшее положение в рейтинге. Ради этого, например, даже крупные и успешные вузы объединяются в плохо управляемые суперструктуры, а в погоне за индексами цитирования появляются научные публикации, где список авторов занимает бóльшую часть всей статьи.

Этому не приходится удивляться в нынешних условиях. Когда ежегодный оборот мирового рынка образовательных “услуг” оце-

нивается во многие миллиарды долларов и на повестке дня стоят вопросы о фактическом выживании образовательных учреждений и организаций, о каких высоких миссиях и целях образования могут размышлять лица, принимающие, пусть даже и вынужденно, такие ситуативно-прагматические решения? Но так или иначе мы живем в окружении рейтингов и должны использовать их.

Нам представляется, что самым главным достоинством рейтингов является возможность использования их результатов академической общественностью, коллективами и руководством самих образовательных учреждений. При наличии такой обратной связи результаты рейтинговых исследований могут помочь в выявлении слабых мест в деятельности образовательных учреждений, в разработке четких и конкретных мероприятий по устранению недостатков. Важно только, чтобы в конкурентной борьбе, в погоне за рейтинговыми успехами образовательные учреждения не забывали бы о своих традиционных академических ценностях, о своей высокой некоммерческой миссии и соответствующих ей задачах.

Конкретные планы по созданию и развитию отечественных систем оценки качества образования зафиксированы в Концепции Федеральной целевой программы развития образования (ФЦПРО) на 2011—2015 гг. [4]. Причем для реализации стратегической цели государственной политики в области образования — повышения доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина, — определены приоритетные задачи. Одна из них — формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг с участием потребителей, участие в международных сопоставительных исследованиях. Запланировано, что в результате выполнения программы будет обеспечено внедрение процедур независимой оценки деятельности образовательных учреждений и процессов, а 100% граждан, имеющих доступ в Интернет, будут иметь возможность получать информацию о деятельности образовательных учреждений и о качестве предоставляемых ими образовательных услуг.

В Программе в рамках мероприятия по обеспечению условий для развития и внедрения независимой системы оценки результатов образования предусматривается, в частности, разработка моделей оценки качества всех уровней образования, включая начальное и среднее профессиональное, высшее профессиональное, послевузовское и дополнительное образование, разработка технологии и методики проведения процедур контроля и оценки качества образования. Предусматривается также создание механизма комп-

лексной оценки академических достижений обучающегося, его компетенции и способностей.

В рамках направления по развитию системы оценки качества профессионального образования на основе создания и внедрения механизмов сертификации квалификаций специалистов и выпускников образовательных учреждений планируется целый ряд мероприятий с учетом интеграции требований федеральных государственных образовательных стандартов и профессиональных стандартов. Это, в частности, создание сети экспертно-аналитических и сертификационных центров оценки и сертификации профессиональной квалификации, в том числе ориентированных на стимулирование развития трудовой мобильности. Планируется обеспечение этих центров необходимыми технологиями и инструментарием, обучение персонала и мониторинг деятельности этих центров. Предусматривается, что основное внимание будет нацелено на создание технологий и измерительных материалов для оценки качества профессионального образования на основе разрабатываемой системы профессиональных стандартов. Будем надеяться, что такие конкретные и финансово подкрепленные записи не останутся в очередной раз только на бумаге. Ведь вопрос о профессиональных стандартах горячо обсуждается уже много лет.

В рамках мероприятия по созданию единой информационной системы сферы образования будет создана система, агрегирующая данные о сфере образования по всем уровням. На ее основе предполагается создание, внедрение и последующая интеграция компонентов системы управления качеством образования в части контроля, надзора и оценки качества образования в федеральных и региональных органах управления образованием, а также в учреждениях профессионального образования. В качестве указанных компонентов будут созданы интегрированные автоматизированные рабочие места, обеспечивающие доведение, сбор, обработку и предоставление органам управления образованием данных, позволяющих сформировать интегральную оценку качества образования в отдельном образовательном учреждении.

В рамках мероприятия по созданию условий для развития государственной и общественной оценки деятельности образовательных учреждений, общественно-профессиональной аккредитации образовательных программ будет оказана поддержка общественно-профессиональным организациям (объединениям), разрабатывающим и внедряющим механизмы и методики внешних экспертных оценок, общественно-профессиональной аккредитации образовательных программ. Будет оказана поддержка также организациям, внедряющим модели развития и интеграции результатов государ-

ственной и общественной оценки качества деятельности образовательных учреждений и предоставления их общественности.

Таким образом, в Программе обозначен целый ряд моментов, которые можно отнести к положительным сдвигам. Это и развитие независимой системы оценки результатов образования, и интеграция требований федеральных государственных образовательных стандартов и профессиональных стандартов, и развитие общественно-профессиональной аккредитации образовательных программ.

Отметим, однако, что вопросы обеспечения качества образования являются совсем не новым делом для нашей образовательной политики. Если обратиться к предыдущей ФЦПРО (на 2006—2010 гг.), то стоявшая там задача развития системы обеспечения качества образовательных услуг, видимо, не была решена в полном объеме, так как при подведении итогов этой программы было лишь сказано, что реализован комплекс мероприятий, направленных на формирование общенациональной системы оценки качества образования. Так что реально это дело продвигается с большими трудностями.

Проводимая руководством Министерства образования и науки политика преимущественного рассмотрения образования как услуги зафиксирована и в обоснованиях к рассматриваемой Концепции ФЦПРО на 2011—2015 гг., где констатируется нынешнее “отсутствие конкурентных механизмов и обратной связи между производителями и потребителями образовательных услуг, обеспечивающих эффективное функционирование системы оценки качества образования”. Такие выводы и послы определяют, по нашему мнению, создание соответствующей рыночно ориентированной направленности и методологии у формируемой системы оценки качества образования. При последовательном развитии таких подходов очень вероятным может оказаться сценарий снижения внимания в высшем образовании к вопросам формирования и развития личности, к вопросам сохранения национальной культуры и вопросам безопасности.

Между тем руководство страны ориентирует органы управления образованием и педагогическое сообщество на дальнейшее развитие направлений, имеющих целью повышение качества высшего образования, в том числе по расширению участия общественных структур. Так, отмеченные выше положительные сдвиги в области оценки качества образования, зафиксированные в Концепции Федеральной целевой программы развития образования, нашли свое подкрепление и в Указе Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 599 [5]. В частности, в п. 4 данного Указа говорится:

“Правительству Российской Федерации совместно с общероссийскими объединениями работодателей и ведущими университетами с привлечением ученых Российской академии наук и международных экспертов представить в декабре 2014 г. предложения по проведению общественно-профессиональной аккредитации образовательных программ высшего профессионального образования...”

И в новом Федеральном законе “Об образовании” вопросам качества образования, его оценки, мониторинга и контроля уделено большое внимание. В законе уточняется само понятие качества образования как “комплексной характеристики образования, выражающей степень его соответствия федеральным государственным образовательным стандартам... потребностям заказчика, в том числе степени достижения планируемых результатов образовательной программы”. А сами эти стандарты, как подчеркивается в законе, обеспечивают в том числе и государственные гарантии уровня и качества образования на основе единства требований к условиям реализации образовательных программ и результатам их освоения.

В законе отражены и другие вопросы, связанные с качеством образования. Это, в частности, вопросы федерального государственного контроля качества образования и независимой оценки качества образования, вопросы аккредитации и лицензирования, вопросы категорирования образовательных организаций высшего образования и их информационной открытости, вопросы проведения педагогической экспертизы, повышения квалификации и аттестации педагогических работников, вопросы защиты прав обучающихся (охраны здоровья, обеспечения местами для проживания в общежитиях, стипендиями и другими денежными выплатами, участия в формировании содержания своего образования и др.).

Но кроме Закона есть еще и другие документы, ознакомление с которыми вызывает серьезные вопросы: как планируется достигать повышения качества образования? Так, в опубликованной через несколько дней после принятия нового Федерального закона “Об образовании” так называемой дорожной карте Правительства РФ приведены, в частности, планы по увеличению к 2018 г. количества учащихся на одного преподавателя [6]. Это касается и дошкольного, и школьного, и высшего образования. Для высшей школы относительное “урезание” преподавательского корпуса планируется в наибольшем объеме — от нынешних 9,4 студента на одного преподавателя до 12 студентов на одного преподавателя к 2018 г.

Возможно, с преимущественно экономической точки зрения оправданы подходы, предлагаемые в данном Плане мероприятий

“Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки”. Но тогда встает вопрос о соотношении эффективности и качества. Ведь тогда еще более эффективным станет радикальное снижение численности профессорско-преподавательского корпуса. А как же тогда поднимать качество образования, чего требует не только Федеральный закон “Об образовании”, но и сама жизнь, в том числе и все ее экономические составляющие? Ведь даже “рыночно” ориентированные мировые технологии рейтинговой оценки вузов и образовательных программ включают показатели количества студентов на одного преподавателя: чем ниже этот показатель, тем лучше оценка вуза (его рейтинг, бренд, привлекательность для студентов и бизнеса).

Поставленные вопросы, безусловно, требуют серьезного обсуждения. Педагогическое сообщество должно “помочь” нашим управленцам от образования найти золотую середину при планировании мероприятий по росту эффективности образования в условиях заявленного повышения его качества.

### *Список литературы*

1. Реформа и развитие высшего образования. (URL: <http://ru.iite.unesco.org/library/item/472/>; <http://www.quality.edu.ru/quality/sk/param/213/20.03.2013>).

2. Глобальные и европейские тенденции развития высшего образования. Цит. по: “Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские измерения” / Под ред. В.И. Байденко. М.: 2010. С. 50—52. (URL: <http://www.fgosvpo.ru/uploadfiles/npo/20120409000614.pdf> 20.03.2013)

3. Постановление Правительства РФ от 21 марта 2011 г. № 184 “Об утверждении положения о государственной аккредитации образовательных учреждений и научных организаций”. (URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=133090> 20.03.2013).

4. Постановление Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. № 61 “О Федеральной целевой программе развития образования на 2011—2015 годы”. (URL: <http://www.fcpro.ru/>. 20.03.2013).

5. Указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 599 “О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки”. (URL: <http://www.iqlib.ru/news/news/67739> 20.03.2013).

6. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 30 декабря 2012 г. № 2620-р “Об утверждении плана мероприятий (дорожной карты) изменения в отраслях социальной сферы, направленных на повышение эффективности образования и науки”. (URL: [http://www.lexed.ru/docs2/?301212\\_2620.html](http://www.lexed.ru/docs2/?301212_2620.html) 20.03.2013).

## **ON THE QUESTION OF THE HIGHER EDUCATION QUALITY**

**E.Yu. Bel'skaya, L.V. Popov**

The article is concerned with problems, related to the quality in higher education. Current approaches to the notion meaning of “education quality” in the world and Russian academies, issues of the education policy and efforts to monitoring and providing guarantees of education quality are being discussed.

**Key words:** *quality in higher education, education policy, monitoring of education quality, guarantees of education quality.*

### **Сведения об авторе**

*Бельская Елена Юрьевна* — кандидат философских наук, доцент факультета глобальных процессов МГУ имени М.В. Ломоносова. E-mail: belenka-09@mail.ru

*Попов Лев Владимирович* — кандидат химических наук, доцент факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова. E-mail: lvpopov@mail.ru



## *ОПЫТ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ*

### **О ПРИНЦИПАХ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧЕБНЫХ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЯХ**

**А.Ю. Губанов**

*(ГБОУ Центр образования № 1811 “Измайлово”;  
e-mail: agubanovs@gmail.com)*

В статье рассматривается структура учебной проблемной ситуации и специфика действий педагога в ней. Выявляется типичное для данной ситуации фундаментальное противоречие между необходимостью освоения учащимися предзаданного “нормативного” способа действия и свободной поисковой активностью учащихся. Данное противоречие анализируется под разными углами. Различаются частные приемы и общие принципы организации педагогического мышления и действия. Формулируются принципы педагогического мышления и действия, адекватные именно учебной проблемной ситуации.

**Ключевые слова:** *учебная проблемная ситуация, предопределенность, свободный поиск, педагогическое мышление, принцип и прием.*

Важнейший принцип деятельностного подхода в педагогике состоит в том, что знание (понятие, способ действия) не сообщается ученику в готовом виде, а “открывается” самим учащимся в ходе самостоятельной деятельности, организуемой учителем. При реализации данного принципа учителя сталкиваются со значительными трудностями, а имеющиеся научные и методические знания о сущности этих трудностей и принципах их преодоления недостаточны.

Цель статьи — выявление и анализ ключевой проблемы организации педагогического мышления и деятельности в условиях “учебной проблемной ситуации”, а также возможного пути ее решения в форме принципов организации педагогического мышления, адекватных учебной проблемной ситуации.

Для этого необходимо прежде рассмотреть: строение учебной проблемной ситуации, состав необходимых педагогических действий, особенности и трудности взаимодействия педагога с учащимися в данных ситуациях. В литературе имеются различные

представления об учебной проблемной ситуации (В.В. Давыдов [1], А.М. Матюшкин [2], М.И. Махмудов [3] и др.), а также анализ опыта работы педагога в ситуациях такого типа (Т.М. Губанова и соавт. [4, 5], Г.А. Цукерман [6, 7], С.Ю. Курганов [8] и др.).

Все авторы основной проблемной ситуации считают несоответствие уже освоенного учащимися способа действия новой задаче (условиям), осознаваемое самим учащимся. Преодоление проблемной ситуации предполагает коллективный поиск нового способа действия, позволяющего решить предложенную задачу. Отметим, что при такой характеристике проблемной ситуации мы сознательно абстрагируемся от конкретного содержания представлений о сущности мышления, осуществляемого в проблемной ситуации, например от представления В.В. Давыдова о необходимости моделирования сущностных отношений, заданных условиями задачи.

Для организации проблемной ситуации педагог должен осуществить определенную последовательность действий. Перечислим их, опуская предварительные (диагностика сформированности ранее освоенного способа, создание “ситуации успеха” и др.):

- 1) введение новой задачи;
- 2) инициация попыток решения задачи;
- 3) демонстрация неадекватности ряда попыток учащихся решить новую задачу старым способом;
- 4) организация рефлексии учащимися сложившейся ситуации как проблемной, оформление осознанной установки на ее самостоятельное преодоление;
- 5) инициация пробных, поисковых, планирующих действий учащихся и коллективной коммуникации, направленных на поиск решения;
- 6) управление данными действиями с целью решения задачи;
- 7) организация обсуждения хода и результатов решения для выделения найденного нового способа решения, сопоставление старого и нового способов и др.

При осуществлении указанных действий учителю приходится иметь дело с большим количеством “мелочей” и “деталей”, каждая из которых может сыграть решающую роль. Тем не менее в анализе сначала необходимо выделить объективную ключевую трудность педагогической деятельности в учебной проблемной ситуации и лишь затем вовлекать в поле анализа дополнительные аспекты. На наш взгляд, данная ключевая трудность описывается своеобразным “парадоксом свободы и необходимости”.

Наиболее остро ключевое противоречие выделяет Т.М. Губанова [4]: с ее точки зрения парадоксальность ситуации в том, что

дети, осуществляя свободную поисковую деятельность, должны выйти к дидактически запланированному результату. Сходным образом характеризует ситуацию Г.А. Цукерман: “При всем разнообразии педагогических стилей, работе мастеров присуще умение (искусство) удерживать детей в рамках задачи, предоставляя им при этом максимум свободы в поиске и опробовании самых невероятных, непредвиденных путей к решению” [7: 4]. Итак, с одной стороны, учителю необходимо “удерживать детей в рамках задачи”, чтобы “выйти к запланированному результату”, а с другой — обеспечить им “максимум свободы”.

Сформулированный авторами парадокс можно анализировать под разными углами, в частности как конфликт двух педагогических установок. Первая установка — на приведение учащихся к единой культуросообразной норме — фиксирует основное назначение всякого обучения. И с точки зрения этой установки ценность имеет не любой, а вполне определенный результат обучения: учащиеся должны освоить некоторый обязательно правильный и достаточно общий способ решения. Вторая установка (начертанная на знамени деятельностного подхода) делает упор на поисковые, пробующие действия учащихся, в ходе которых они могут самостоятельно найти способ решения задачи. С точки зрения этой установки готовое знание (пусть и “правильное”), данное сверху от авторитета, а не добытое личным трудом с опорой на опыт самостоятельной деятельности, ценности не имеет. Проблематична именно одновременная реализация этих двух педагогических установок в хронотопе одной ситуации учения-обучения — учебной проблемной ситуации.

Действительно, опыт показывает, что большая часть самостоятельных поисково-пробующих действий учащихся в ситуации решения задачи является ошибочной и даже в перспективе не приводит к решению. Кроме того, в условиях коллективного взаимодействия столкновение гипотез учащихся обычно ведет не к продвижению в решении, а к параличу решения задачи. Поэтому на практике педагог часто вынужден волевым образом приостановить им же инициированный воронкообразно расширяющийся процесс поисково-пробующих действий, чтобы перейти к нормативному знанию традиционным репродуктивным методом (иногда спрятанным за “подсказкой”) — введением образца правильного решения, организацией его воспроизводства, заданием алгоритмов и т.д. Но такой тип развертывания ситуации учения-обучения, когда продуктивный проблемный метод сменяется репродуктивным, редуцирует самостоятельные действия учащихся до уровня “интеллектуальной разминки”, лишая эти действия

смысла. В данном случае, который встречается на практике слишком часто, мы имеем дело лишь с механической состыковкой двух педагогических установок в пространстве-времени.

Рассмотрим особенности действий педагога, направленных на преодоление указанного парадокса на примере следующей задачи. *Вареное очищенное яйцо кладется на горлышко стеклянной бутылки из-под кефира (“советская” бутылка или сосуд с горлышком аналогичного размера). В бутылку бросается горящая спичка. Яйцо вытягивается и проваливается в бутылку. Вопрос: почему это происходит?*

Учащиеся 5—6-х классов обычно выдвигают до 7—8 версий объяснения явления, вот основные:

1) мы видели дым — это пар, который образуется от горящей спички и дает смазку, поэтому яйцо проскальзывает;

2) огонь “пожрал” весь воздух в бутылке, и там образовалась пустота, вакуум. Вакуум и затянул яйцо в бутылку;

3) горящая спичка затягивает яйцо в бутылку, огонь притягивает яйцо;

4) бутылка хочет затянуть яйцо, но ей мешал воздух, воздух сгорел;

5) образуется отрицательное давление, оно затягивает яйцо;

6) при нагревании горлышко бутылки расширилось, поэтому яйцо проскочило.

Имея такой спектр версий, учитель может опереться на определенные слова и словосочетания в речи отдельных детей, которые, по его мнению, ближе всего к “правильному ответу” — модели, описывающей возникновение разницы давлений воздуха внутри и вне бутылки. Но в таком случае учитель отбрасывает “неподходящие” версии, выбирая одну нужную. “Авторская” деятельность учащихся на этом будет закончена. Чтобы такого не произошло, важно выстроить критическое обсуждение каждой из версий так, чтобы автор смог развивать исходную мысль либо, увидев несостоятельность исходной идеи, начал искать другой ход.

Например, работая с версией 6, учитель принимает допущение, что горлышко бутылки расширяется при нагревании, и просит нарисовать два состояния горлышка: до и после нагревания, указав стрелками направление расширения стенок. На рисунке становится видно, что внутренние стенки горлышка будут сближаться, тем самым горлышко станет не шире, а, наоборот, уже. Версия будет отброшена самим автором.

Когда “бесперспективные” версии рассмотрены, учитель должен взять такую версию, которая, по его расчетам, может быть

трансформирована и развита в работающую модель действующих сил. Например, версия 2. Опять надо просить рисовать два кадра процесса: до того, как брошена спичка, и после того, как спичка сгорела. Поскольку в этой версии видимые предметы в опыте не меняют своих размеров, ребенок будет вынужден рисовать “невидимое”. В данном случае это *воздух*, который был в бутылке, и *пустота*, которая возникла после того, как он был сожжен горячей спичкой. Теперь уже несложно будет перейти к вопросу: а что надо рисовать вокруг бутылки: пустоту? Окажется, что вокруг бутылки тоже есть воздух, который нужно отобразить на рисунке, а вот как нарисовать пустоту? Пустоту, которая действует, “тянет”? Если “тянет”, то чем она, пустота, тянет? Если мы пытаемся рисовать “органы” пустоты, которыми она “тянет”, то быстро убеждаемся, что у нас пропала пустота: ведь мы нарисовали *нечто*, а не *ничто*. От этих мучительных попыток сохранить свою версию ребенок, скорее всего, сам решит спастись, обратившись к тому, что есть, а значит, и может как-то действовать, давить, например к воздуху.

Мы привели краткий разбор небольшого фрагмента<sup>1</sup> процесса порождения учащимися модели, объясняющей наблюдаемое явление. В данном случае в работе учителя и учащихся создается не словесно-созерцательная, а деятельностная и мыслительная опора понимания и освоения учащимися молекулярно-кинетической модели газообразного вещества. В приведенном фрагменте “парадокс свободы и необходимости” (“дать детям волю” или “подчинить задачу”) в работе учителя с детскими версиями снимается. За счет чего это происходит?

Методически важным представляется правило рассмотрения всех версий и требование учителя “зарисовывать мысли” в виде рисунка, схемы, модели на общей для всех участников доске. Рисунок здесь выполняет две функции — обеспечивает переход от речи к мысли, визуализацию мысли, и обеспечивает формирование общего пространства обсуждения. Требование визуализации позволяет увидеть разного рода “нестыковки”: отсутствие за словом идеи (не удастся изобразить способ действия или механизм), неадекватность условиям задачи (идея есть, но “не про то”), несоответствие речи и рисунка и др. И напротив, в рисунке может

---

<sup>1</sup> Более полно процесс развертывания разных учебных проблемных ситуаций описан в [5]. Весь цикл работы с учебной проблемной ситуацией включает в себя ряд этапов: 1) замысел (проект) учебной или учебно-игровой ситуации, 2) постановка задачи, 3) работа с версиями, 4) выход к решению и проверка модели, 5) обобщающий этап (рефлексия способа решения, особенности полученной модели).

быть схвачена и представлена идея решения. У учителя появляется возможность реализовать технику работы с переходом от речи к рисунку, “очистки” рисунка от случайных моментов и доведения его до схемы и модели, схватывающей существенные отношения в объекте. И вместе с тем рисование на общей доске формирует предмет общего обсуждения.

Анализируя различные учебные проблемные ситуации, мы сможем выделить различные приемы педагогической деятельности, составить их перечень, дать классификацию и т.п. Очевидно, что педагогическое искусство выражается не только во владении большим количеством приемов, но и в их свободном выборе и комбинировании сообразно конкретной ситуации. Поэтому особый интерес представляют не приемы сами по себе, а принципы организации педагогического мышления и деятельности, которые выступают “управляющим центром” по отношению к применению тех или иных приемов.

Наш многолетний опыт обучения педагогов организации учебных проблемных ситуаций (в форме педагогических мастерских, проблемных погружений для педагогов и учащихся и др.) описан в [4, 5]. Данный опыт говорит о том, что у педагога должна быть сформирована не только технологическая организация деятельности, но и принципиальная организация мышления и деятельности. Сформулируем основные принципы педагогического мышления и деятельности в учебной проблемной ситуации.

**А. Педагогическая идеология.** Решение учебных проблемных ситуаций рассматривается как реализация идеи совместного (коллективного, кооперативного) движения к истине через диалог участников, практическая демонстрация данной ценности и возможности ее достижения. Трудная задача рассматривается как подлинный вызов и испытание как для коллектива учащихся, так и для самого учителя. При этом в ходе решения задачи часто разворачивается как драма идей, так и драма людей (учащихся). Режиссура этого процесса и управление им являются важнейшей задачей учителя. Таким образом, решение учебных задач или проблемных ситуаций рассматривается не только как технология обучения, но и как комплексная форма обучения и воспитания, а освоение нормативных способов решения задач выступает как один из результатов общей работы. Учитель должен понимать парадоксальность собственной деятельности, то, что замыкание процессов коммуникации и процессов решения задачи не происходит автоматически и помимо его управляющей деятельности. При этом как грубое ограничение коммуникации в пользу решения задачи, так и значительный отрыв коммуникации от процесса решения

являются редукциями проблемного метода, при которых он теряет свой смысл.

**Б. Принцип рефлексивной организации понимания** учителя, когда предметом его постоянного контроля является различие собственного плана понимания и плана понимания учащегося. Учитель должен исходить из того, что сознание учащегося не является “чистой доской”. В ситуации, когда “дети не понимают”, на деле они чаще всего понимают, но нечто “свое” (ср.: “детские способы” и “детские теории”). Учитель должен быть способен выявлять актуальное понимание (непонимание) детьми существенного шага прodelьваемой работы. Можно сказать, что установка на понимание детей, причем конкретных реальных детей (а не только детского сознания “вообще”), является первоосновой профессии учителя [7].

Реализация принципа рефлексивной организации понимания предполагает изменение структуры понимания учителя. Метафорически можно говорить об “удвоении” или “расщеплении” понимания учителя, во всяком случае, о высвобождении в сознании учителя особого “места” для понимания точки зрения учащегося. Но данный принцип обращен и к учащимся, которых следует приучать к работе в диалоге и пониманию своих товарищей.

**В. Принцип двойного представления мышления** как способа действия и как представления об объекте мысли<sup>2</sup>.

Обратим внимание, что “способ решения задачи” имеет не только нормативный, но и завершенный характер. “Новый” способ действия нов лишь для учащихся, но не для учителя, который предварительно решил задачу и уже знает “правильный ответ”. Но в ситуации учения-обучения учителю приходится иметь дело отнюдь не с перечнем завершенных решений учащихся, а с их именно пробными, поисковыми смысловыми “ходами”, идеями и планами решения без готового заверщенного решения. Учителю необходимо иметь средство (инструмент) для соотнесения нормативного способа решения задачи и фактического хода решения коллективом учащихся.

В одних случаях в ходе решения задачи на первый план выходит вопрос: “Что и зачем надо сделать?” — логика и способ действия; в других случаях — видение объекта, “картинка” тех связей и отношений, с которыми имеет дело “решатель” и которая фиксируется в рисунке. В третьем случае важен переход от первого аспекта ко второму, связь логики действия и картины связей

---

<sup>2</sup> Принцип двойного (множественного) представления мышления (знания) был предложен в методологии Г.П. Щедровицкого [9].

и отношений. Принцип двойного представления позволяет различать в ходе решения аспект логики и аспект картины связей и отношений и устанавливать связь между ними, а также соотносить нормативное решение и детский вариант, детские варианты друг с другом, намечать шаг “сдвиги” детской версии в сторону решения задачи.

**Г. Принцип эмоционально-ценностного отношения к собственной деятельности.** Понимая совместное решение трудной задачи как прообраз драматического движения к истине, учитель не должен бояться давать ценностную оценку действиям учащихся. Напротив, он должен сознательно и целенаправленно поддерживать осознание учащимися определенных аспектов ситуации и действий в ней как личной ценности. В ситуации поиска истины в коллективе могут соседствовать чувства удивления, радости открытия, упоения красотой мысли у одних детей и равнодушие к происходящему, страх показаться нелепым у других; ориентация на преодоление трудностей, поддержка-сопереживание чужого успеха и зависть, желание настоять на своем... Учитель должен активно присоединяться к переживаниям детей первого рода, эмоционально поддерживать, укреплять их, понимая, что тем самым он формирует ценности познания и сотрудничества. И соответственно “выводить за скобки”, делать незначимыми для ситуации коллективной деятельности переживания и проявления второго типа. Таким образом, педагог в проблемной ситуации одновременно с учебными задачами может и должен решать важнейшие задачи воспитания учащихся.

### *Список литературы*

1. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
2. *Матюшкин А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972. 208 с.
3. *Махмудов М.И.* Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1975.
4. *Губанова Т.М.* Опыты мыследеятельностной педагогики. М.: Институт учебника “Пайдейя”, 1998. 296 с.
5. *Губанова Т.М., Губанов А.Ю., Нечипоренко А.В.* Образовательный проект ВЕРТИКАЛЬ. Кн. 1. М.: Мегион, 2007; Кн. 2. М.: Мегион, 2008. 350 с.
6. *Цукерман Г.А.* Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993. 268 с.
7. *Цукерман Г.А.* Класс как учебное сообщество. М.: АПК и ПРО, 2003. 60 с.



8. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М.: Просвещение, 1989. 127 с.

9. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М.: Шк. Культ. Полит., 1995. 800 с.

## **ON THE PRINCIPLES OF PEDAGOGICAL THINKING AND ACTION ORGANIZATION IN TERMS OF THE EDUCATIONAL PROBLEM SITUATIONS**

**A.U. Gubanov**

Article focuses on the structure of the educational problem situation and the features of teachers' actions in this situation. Fundamental contradiction between "normative" mode of action and the free search activity of students is typical of the situation. This contradiction is analyzed from different angles in the article. A distinction is made between the levels of partial operations of the teacher and general principles of pedagogical thinking and action. The author formulates the principles of pedagogical thinking and actions that correspond to features of the educational problem situation.

**Key words:** *educational problem situation, "normative" mode of action, the free search activity, pedagogical thinking, principles, partial operations.*

### **Сведения об авторе**

*Губанов Андрей Юрьевич* — заместитель директора по научно-методической работе ГБОУ Центр образования № 1811 "Измайлово". Тел. 8-926-490-52-48; e-mail: agubanovs@gmail.com

## *СЛОВО МЭТРА*

### **К ВОПРОСУ О ПОНЯТИИ “ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ” И ЕГО ЗНАЧЕНИИ ДЛЯ ПЕДАГОГИКИ**

**Э.В. Ильенков**

Разговор, поднятый на страницах журнала “Вопросы философии” А.Н. Леонтьевым, мне представляется не только очень своевременным, но и очень точным по прицелу. Так и хочется назвать счастливой случайностью тот факт, что появление статей А.Н. и учреждение нашего семинара совпали по времени. Понятие деятельности, видимо, и в самом деле является тем ключевым понятием, которое только и позволяет объединить усилия педагогов, психологов и философов вокруг решения центральной задачи всей нашей системы образования, — задачи ее организации на основе ясной системы теоретических представлений. Мне кажется, это понятие можно уподобить кристаллу, брошенному в перенасыщенный раствор нашей педагогической мысли.

В самом деле, — потребность в создании единой системы теоретических оснований организации учебно-воспитательной работы в школе очень остра, очень напряженна. Вернейшим признаком этой напряженной ситуации является та быстрота, та скорость, с которой возникают и исчезают в последнее время своего рода эпицентры в атмосфере нашей педагогической мысли, те точки притяжения, вокруг которых сразу же начинают собираться единомышленники. То это идея “программированного обучения”, то “генетическая педагогика”, то “развивающее обучение”, а то и вовсе “кибернетика”, теория “информации” и тому подобные модные веяния. Эти увлечения вовсе не проходят бесследно, — их усваивают с охотой, даже с жадностью. Стоит вчитаться в любое руководство по педагогике, написанное в последние годы, чтобы обнаружить следы всех кратковременных увлечений, — что-то вроде слоеного пирога или среза геологических напластований.

Чего тут только нет! И внешние обратные связи, и разветвленные программы, и разговоры о генетической обусловленности способностей, и о роли среды, и о роли комсомольских организаций.

Разумеется, говорится и о значении “деятельности”, о значении самостоятельной активности в ходе усвоения материала. Иногда даже много говорится, и, на первый взгляд, правильно

говорится. Однако эти разговоры на самом-то деле так и остаются одним из фрагментов, который спокойно можно изъять без того, чтобы все остальное сколько-нибудь изменялось. Но это и показывает, что процесс образования (и воспитания) человека понимается вне всякой связи с основной характеристикой специфически человеческого отношения к миру и к другому человеку, — с тем, что сделано и делает человека человеком, — с процессом изменения природы, с предметной деятельностью в самом серьезном значении этого слова.

В общей форме это достаточно четко уже было сказано. И дело, по-видимому, не в том, чтобы еще раз это в общей форме повторить. Я попробую поэтому проанализировать одну известнейшую педагогическую проблему, которая нашей школе, как высшей, так и средней, доставляет много хлопот. И, пожалуй, чем дальше — тем больше.

Я имею в виду проблему, которая обыкновенно формируется как проблема **применения знаний в жизни**, в “практике”. Думаю, не нужно доказывать, что это — большая проблема. Притом проблема, требующая именно кардинального решения, теоретического и практического решения.

Есть такая проблема? Есть. Часто — и чаще, чем кажется, — выпускник нашей школы не умеет применить знания, полученные им в школе, к решению задач, проблем, вырастающих перед ним вне стен школы. Ситуация получается нелепая, — человек знает, как нужно действовать согласно науке, и тем не менее действует так, как если бы он этого **не знал**. И не потому, что он не хочет этого, а потому, что не умеет.

Если вдуматься, феномен довольно странный. В самом деле — и знание как будто есть, и предмет, к которому это знание надлежит применить — налицо, и желание горячее присутствует, а знание почему-то никак не “применяется”...

Вот отсюда-то и возникает представление, согласно которому в составе человеческих способностей, в составе “умений”, должна иметься особая способность, отличная от самого знания, — способность имеющееся знание “применять”.

И вот встает вопрос — можно ли этому особому умению **учить и научить?**

Если научить этому особому умению можно, то это значит, что имеется (или должна иметься) особого рода деятельность соотношения знания с предметом. Это значит, что должны иметься особого рода “правила”, по которым эта деятельность совершается.

И вот начинают отыскивать и формулировать правила соотношения знания с предметом, точнее — общетеоретических формул —

с непосредственными предметными ситуациями, начинают классифицировать типичные ошибки, которые при этом происходят, с целью от этих типичных ошибок предостеречь.

При этом не замечают, что проблема, которую тут пытаются решить в принципе, по самому существу дела, неразрешима, и что единственное ее решение может заключаться в том, чтобы саму эту проблему сделать невозможной, сделать так, чтобы она вообще не вставала перед человеком и не могла бы вообще перед ним вставать.

Иными словами, единственный способ решения этой проблемы — ликвидация условий ее возникновения.

Дело в том, что “знание”, которое еще приходится специально соотносить с предметом, вовсе не есть **знание** как таковое, а есть только иллюзия, есть только суррогат знания.

В связи с этим мне кажется не совсем точным и то различие, которое здесь провел А.Н. Леонтьев, — различие между “знанием” и “убеждением”. Граница, мне кажется, проходит не между знанием и убеждением, а между подлинным знанием и мнимым знанием. Это разница между знанием предмета и чисто формальным, т.е. чисто вербальным знакомством с терминами, с символами, со знаками и их сочетаниями, — с **фразами**.

Под “знанием” подчас в действительности и разумеют лишь это последнее, а именно овладение **языком** определенной области знания, владение терминологией и умением этой терминологией пользоваться.

При этом происходит вовсе не усвоение **предмета** (а знание ни в чем другом, кроме этого, и не может заключаться), а лишь усвоение **фраз** об этом предмете, лишь усвоение вербальной оболочки знания **вместо** знания.

Здесь-то и таится корень той иллюзии, на почве которой потом и вырастает своеобразная и по сути своей нелепая, иррациональная проблема “соотнесения” знания с предметом. Это проблема, которая рационального решения не имеет и иметь не может по самой ее природе.

Это прекрасно понимал такой тонкий аналитик, как Иммануил Кант. В его “К.Ч.Р.” (“Критика чистого разума”) имеется очень острый анализ обрисованной ситуации. Суть этого анализа состоит в следующем.

Если знание, которое человек усваивает в школе, заключается в определенной совокупности **понятий, дефиниций, формул** и их сочетаний в **суждениях, умозаключениях** и **системах умозаключений**, т.е. в совокупности **правил**, составляющих профессиональную эрудицию, то за вычетом этого в составе деятельности рассудка

сохраняется еще одна совершенно особая задача, — а именно задача **подведения** под эти правила отдельных, частных, особенных случаев. Задача подведения **особенного под всеобщее**.

Вот тут-то, как правило, и происходит типичный срыв.

Эта способность, как совершенно точно определяет ее специальную задачу Кант, заключается в умении различать, — **подходит** ли данный случай под данное правило или не подходит. Кант назвал эту специальную способность **способностью суждения**. И эту специфическую способность принципиально невозможно усвоить в виде очередного правила. И по очень простой причине, — по той причине, что правило, именно потому, что оно есть правило, т.е. нечто общее, опять в свою очередь требует руководства со стороны способности суждения, т.е. опять-таки способности различать, а данный случай **“применения”** правила подходит ли под сформулированное нами правило такого применения или же нет?

“Таким образом и получается, что хотя рассудок и способен к поучению посредством правил и усвоению их, тем не менее способность суждения есть особый талант, который требует упражнения, но которому научиться нельзя. Этот талант есть специфический элемент остроумия, и недостаток его не может быть возмещен никакой школою, ибо школа может только доставить ограниченному рассудку и как бы вдолбить в него все правила, добытые чужим пониманием, но способность правильно пользоваться ими должна принадлежать самому воспитаннику, и в случае недостатка этого естественного дара никакие правила, которые были бы приписаны ему с этой целью, не застрахуют его от ошибочного применения их”.

“Недостаток способности суждения есть собственно то, что называют глупостью; против этого недостатка нет лекарств. Тупой или ограниченный ум, которому недостает достаточной силы рассудка, может, однако, с помощью обучения достигнуть даже учености. Но так как вместе с этим подобным людям недостает способности суждения, то не редкость встретить ученых мужей, которые, применяя свою науку, на каждом шагу обнаруживают этот непоправимый недостаток” (т. 3, с. 217—219).

Отсюда прямо и получается вывод: способность суждения — это способность **врожденная**. Безразлично, от Бога она или от природы. Есть она у воспитанника от рождения — ее можно и нужно тренировать. А нет ее — никакая сколь угодно изощренная тренировка уж не поможет.

Поэтому-то традиция, идущая от этих рассуждений Канта, и связана с резким делением людей на две категории — на лю-

дей, действующих в согласии с правилами, добытыми чужим умом, и на людей, умеющих эти правила извлекать из опыта и применять их в опыте с умом.

При этом, естественно, большинство людей попадают именно в первый разряд, в первую категорию. И интеллект этого сорта людей работает по схемам, которые больше напоминают схемы действия дрессированного животного, чем действия человека. Он действует в строгом согласии со схемами формально усвоенных “правил”, не будучи в силах справиться с задачей там, где предметная ситуация делает невозможными действия по заранее заданной схеме.

Возникает вопрос: а возможен ли тут вообще выход? Есть. И очень простой в принципе, хотя и очень непростой по его конкретно-педагогической реализации.

А именно: все искусство педагога должно быть с самого начала направлено не на внушение готовых правил, рассматриваемых как орудие, как инструмент действия, а на организацию внешних, объективных условий деятельности, внутри которых эта деятельность должна совершаться.

Иными словами, педагог должен в первую очередь заботиться о создании системы условий действия, властно диктующих человеку такой-то и такой-то способ действий.

А уж когда это действие совершено, в его составе можно и нужно выявить правило, схему, которой это действие вынуждено было подчиниться. Тогда этому правилу можно и нужно дать вербальное, знаковое оформление. Тогда — и не раньше — это правило можно довести до словесно-оформленного сознания.

В таком случае человек уже умеет обращаться с предметом сообразно тем требованиям, которые ему предъявляет природа предмета, а не заранее (и независимо от действия с предметом) заданное “правило”, схема действия, заданная до действия и независимо от него.

Тут получается очень любопытная и очень коварная диалектика.

Если вы задаете умение действовать в согласии с правилом в виде внешней, вне сознания человека и независимо от его воли существующей ситуации, в виде положения вещей, требующих определенного способа действия, то правило и усваивается человеком как субъективная форма (или способ) действий с предметом.

Если же вы поступаете наоборот, если вы задаете это умение действовать в согласии с правилом в виде “правила как такового”, т.е. схемы действия субъекта, то это правило и не усваивается как схема субъективного действия. Оно усваивается именно как внеш-

няя схема, как **предмет** наряду с другими предметами, как **вещь**, обладающая известными свойствами. Ну, например, формула, алгоритм. Человек приучается действовать с ними таким же способом, каким он вообще действует с любой внешней вещью.

Парадокс психологического свойства состоит тут в том, что воспитатель ума добивается в обоих случаях как раз обратного (по сравнению со своим намерением) результата.

Если он задает “правило” через организацию предметной ситуации, то есть не как правило, а как совокупность внешних условий действия, он добивается того, что усваивается правило субъективной деятельности.

Если же он задает правило именно как схему субъективной деятельности (как порядок операций), то получается усвоение лишнего предмета, лишней внешней вещи, с которой нужно производить особые действия, и именно действия особого соотношения с другим предметом.

Потому-то мыслители, которые отправлялись от трудностей, резко обозначенных Кантом, как раз и настаивали на том, что субъективный способ действий с вещами возникает и формируется только и исключительно в актах реальной деятельности с вещами и не может быть задан как априорная схема действий. Чтобы научиться плавать, надо лезть в воду, повторял Гегель.

При этом условии, если исходной точкой является реальное действие с предметом, сопровождаемое наблюдением над способом действия (“рефлексией”), то правило усваивается непосредственно как требование, предъявляемое к действию со стороны **предмета**. Иными словами, непосредственно как форма вещи. Знание при этом и выступает для человека именно как **знание вещи**, а не как особая, вне вещи находящаяся структура, которую еще нужно как-то к этой вещи “прикладывать”, “применять”, совершая для этого какие-то особые действия.

Тут происходит очень серьезная психическая переориентация личности, получается совсем иной тип психического отношения и к знанию, и к предмету.

В одном случае перед человеком находятся как бы два предмета, которые он, сам оставаясь отличным от того и от другого, вынужден как-то соотносить между собой.

В другом случае перед ним лишь **один-единственный** предмет, ибо с другим предметом (с знанием) человек с самого начала **сливается**, ибо и возникает-то он как субъект действия с предметом, как персонифицированное знание, как знание, имеющее непосредственную соотношенность с вещами, как **знание вещей**. А не тех фраз, которые по поводу этих вещей сказаны другими людьми.

Вот в чем роковая разница. Человек гораздо реже видит и знает предмет, чем думает. Чаще всего в предмете он видит только то, что знает со слов других людей, поскольку с самим предметом он, по сути дела, и не сталкивается. Ибо его знакомят не с предметом, а с тем, что по поводу этого предмета уже написано в книгах, в руководствах, в инструкциях, в учебниках. А это ведь, как говорится, две большие разницы.

**Источник:** *Ильенков Э.В.* Школа должна учить мыслить. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2002. С. 78—84.

### **Сведения об авторе**

*Ильенков Эвальд Васильевич* (1924—1979) — выдающийся советский философ, исследователь марксистско-ленинской диалектики.



## ГОЛОСА МОЛОДЫХ

### СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ “САМООБРАЗОВАНИЕ”

**А.И. Калинина**

*(факультет педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова;  
e-mail: fpo.mgu@mail.ru)*

Целью статьи является обзор и анализ различных трактовок понятия “самообразование” и попытка выявить наиболее полное его определение. В статье представлена классификация терминов в соответствии с определенными критериями.

**Ключевые слова:** *самообразование, мотив самообразования, классификация терминов.*

В педагогике существуют различные мнения по поводу того, когда возникла сама идея непрерывного образования и самообразования. Некоторые ученые считают, что самообразование — неперенная форма развития на протяжении всей истории человечества. По мнению других, требования современной жизни стали причиной зарождения самообразования. Но когда бы эта идея ни зародилась, несомненна важность самообразования и его актуальность во все времена. Процесс самообразования находит свое отражение даже в религиозных писаниях (Библия, Коран) и подразумевает поиск и толкование истины в рамках вопросов веры. И в народной мудрости разных стран можно найти отголоски идеи самосовершенствования и самовоспитания в форме пословиц, афоризмов: “Жизни человека есть предел, учению — нет” (Китай); “Век живи — век учись” (Россия); “Человек без знаний — что бревно или камень” (Япония).

В трудах великих философов Древней Греции — Платона и Аристотеля — также можно найти упоминания о самообразовании. Так, Аристотель рассматривал самообразование как основу становления личности, нацеленной на поиск новых знаний [1: 142].

Особую роль вопросы образования и самообразования начинают играть в эпоху Возрождения, когда центром мироздания становится человек. Позже, по мере развития общественных от-

ношений, они приобретают еще большее значение в становлении человека как личности.

Известный педагог XVII в. Я.А. Коменский неоднократно отмечал в своих трудах назначение непрерывного образования, роль самостоятельной деятельности и стремления к ней, которая заложена в человеке с момента рождения: “Считай несчастным тот день или тот час, в который ты не усвоил ничего нового и ничего не прибавил к своему образованию” [2: 117].

Эти мысли получают свое продолжение в гуманистических воззрениях и трудах Вольтера, Гёте, Руссо. Гёте как величайший философ и гуманист, видевший в самообразовании источник развития человека, говорил: “Воспитание всегда тюрьма, и ее неизбежные решетки раздражают тех, кто проходит мимо. Зато тот, кто занят самовоспитанием, кто заперт в тюрьме и натывается на прутья, действительно приходит в результате к свободе” [3: 1].

В России пропаганда идей самообразования стала эффективным средством борьбы с неграмотностью широких народных масс, а чтение книг — способом мотивации к самостоятельному мышлению и деятельности. Так, в XVIII в. М.В. Ломоносов., А.Н. Радищев и другие выдающиеся деятели русской науки и культуры подчеркивали всю важность учения для повышения уровня грамотности и образования населения. В начале XIX в. декабристы из “Союза благоденствия”, целью которого было воспитание и просвещение народа, создают отдел распространения знаний, призванный помочь молодежи в самостоятельном развитии.

В.Г. Белинский, А.И. Герцен в своих трудах неоднократно отмечали роль школы, которая должна побуждать к эффективной самостоятельной деятельности. В 60-е гг. XIX в. особое значение для пропаганды массового самообразования и просвещения обретает книга. Понимая это, группа харьковских учителей во главе с Х.Д. Алчевской создают указатель “Что читать народу?” с учетом его интересов.

Значительный вклад в развитие самообразования в России внес Н.А. Рубакин. Помимо многочисленных работ по этой тематике он создал “Отдел самообразования” при Педагогическом музее Военно-учебных заведений в Санкт-Петербурге. Его деятельность была направлена на развитие самообразования для тех, кто не смог получить образование в стенах учебного заведения. “Самому добиваться образования, это и значит заниматься самообразованием... Всякое настоящее образование добывается только путем самообразования” [4: 11].

Среди видных педагогов и ученых, которые с успехом занимались проблемами самообразования, следует назвать А.Я. Айзенбер-

га, А.К. Громцеву, З.Я. Горностаеву, Г.С. Закирова, М.Г. Кузьмина, Б.Ф. Райского, Г.М. Коджаспирову, И.Л. Наумченко, Г.И. Гусева, И.И. Колбаско, Т.Е. Климову, П.И. Пидкасистого и др.

Самообразование в России в 20-е гг. XX в. принимает более организованные формы: создаются комиссии, отделы и народные университеты, выходят в свет специальные публикации с целью массового самообразования и просвещения населения.

Идеи самообразования получают широкое распространение в индустриальную и постиндустриальную эпохи, когда развитие промышленности и прикладных отраслей науки требовало десятки тысяч специалистов с конкретными профессиональными навыками в самых разных областях народного хозяйства.

И в результате именно в это время появляется ряд ярких личностей, которые своими достижениями во многом обязаны самообразованию. Сотворившие себя сами не только шли вперед, но и вели за собой общество.

Сегодня ЮНЕСКО сформировало стратегию “обучения на протяжении всей жизни” в качестве приоритетной задачи современной политики образования. Феномен непрерывного образования невозможен без самообразования человека. Главной целью педагога становится подготовка учащихся к непрерывному образованию, а дидактической задачей — научить учиться, помочь учащимся овладеть универсальными навыками, что впоследствии и приведет к осознанию необходимости самообразования и обучения на протяжении всей жизни [5: 19].

Что такое самообразование? Какие компоненты входят в состав этого термина?

Существует бесчисленное количество определений понятия “самообразование”. Анализ научной литературы по этому вопросу, несмотря на неточности и противоречивость ряда трактовок, позволяет классифицировать эти определения.

Первую группу определений возможно сопоставить друг с другом по степени вовлеченности педагога в процесс самообразования и контроля над самостоятельной деятельностью ученика. Некоторые ученые склонны считать, что педагоги в процессе самостоятельной работы учащихся не нужны. Так, З.Я. Горностаева отмечает, что “самообразование — это процесс получения образования без специального руководства со стороны” [6: 775]. Противоположное мнение высказывал Я.А. Коменский, который не исключал, а подчеркивал роль педагога, так как считал, что для успешной реализации процесса самообразования учитель выполняет функцию инструктора, который подсказывает, как именно

нужно самообразовываться. “Мало поэтому иметь хорошие книги, их надо усердно читать, и не только читать, но и правильно понимать, прочно удерживать в памяти содержание и применять его на деле. Чтобы это умели все в последнем веке, веке мудрости, необходимо руководство универсальных учителей” [7: 422].

Некоторые трактовки понятия “самообразование” отличаются таким критерием, как место проведения самостоятельной деятельности. Ряд авторов склонны считать, что самообразование в стенах учебного заведения невозможно. З.Я. Горностаева отмечает, что “самообразование — это образование, приобретенное вне учебных заведений путем самостоятельной работы” [6: 775]. Е.Г. Кузьмина также считает, что процесс самообразования возможен только вне стен школы или вуза [4: 65]. Таким образом, сторонники самообразования как деятельности вне учебного заведения зачастую придерживаются той точки зрения, что школа и самостоятельная деятельность учащихся несовместимы. На наш взгляд, это не совсем так. Большинство педагогов, рассматривая проблемы взаимоотношений школы и самообразования, подчеркивают необходимость создания единой концепции, системы, в рамках которых перед школой стояла бы приоритетная задача — формирование навыков самообразования у учащихся. Так, Э. Остерман в своей книге “Самообразование и школа” называет школу промежуточным этапом перехода от школьного образования к самообразованию [8: 87]. Мы поддерживаем мнение С. Марголиной, которая утверждает, что “границы между самообразованием и работой учебных заведений все больше стираются, и вопрос об объединении обеих форм работы напрашивается сам собой” [9: 36].

Говоря о взаимосвязи школьного образования и самообразования, следует упомянуть Г.С. Закирова, который рассматривает самообразование как способ приобретения знаний и их применения в практической деятельности исключительно самостоятельным путем, из дополнительных источников сверх программы, предусмотренной в школе [4: 65]. Это означает, что самостоятельная деятельность не исключает обучения в школе, а их взаимосвязь помогает сохранить баланс полученных знаний в стенах учебного заведения и самостоятельно, что в значительной степени расширяет границы целостного знания учащегося и его представления об окружающем мире. Однако здесь важно учитывать и вероятность избытка информации. По нашему мнению, приобретение знаний за рамками школьных занятий не должно превращаться в стремление накопить как можно больший объем информации.

Такой вид самостоятельной деятельности должен побуждать человека к осмысленному практическому использованию приобретенных знаний.

А как связаны между собой цель самообразования и характер самостоятельной деятельности? З.Я. Горностаева, Г.С. Закиров, А.И. Кочетов сходятся во мнении, что самообразование — это всего лишь процесс накопления знаний. Н.Д. Иванова и В. Оконь называют его “видом познавательной деятельности”, способом обучения [4: 65]. Б.Ф. Райский говорит о самообразовании как о “высшей форме проявления познавательной активности” [10: 11—12]. Обобщая все эти трактовки, мы можем рассматривать самообразование как деятельность, источником которой в первую очередь является изначальное, естественное стремление человека к познанию и которая направлена на получение знаний. Такое определение невозможно считать достаточным, так как оно не отражает всей полноты задач, характера и мотивов самообразования.

Мы считаем, что само приобретение знаний является не только процессом их получения, но и деятельностью по их усвоению, осмыслению, запоминанию, практическому применению. Вот все это в совокупности и способствует формированию личности с определенным мировоззрением и отношением к окружающему миру.

Мы видим главную цель самообразования в формировании личностно зрелого самостоятельного человека, стремящегося к непрерывному самосовершенствованию, которое и будет определять его развитие, степень успешности и самореализации в будущем. Наше понимание назначения самообразования поддерживается следующим высказыванием В. Оконя: “Оптимального уровня самообразование достигает тогда, когда оно преобразуется в постоянную жизненную потребность человека, основу его образования в течение всей жизни, основу его поведения и образа жизни” [11: 165].

За рубежом современная концепция самообразования сводится к формуле “научить учиться” — это залог успешной жизни и соответственно задача современного человека [4: 22]. Такая формула еще в 60—80-х гг. прошлого столетия легла в основу теории развивающего обучения Эльконина—Давыдова, согласно которой идея учебной деятельности сводится к задаче научить детей учиться [12]. Исходя из всего вышесказанного, мы будем придерживаться той точки зрения, что самообразование — это путь человека к становлению успешной личности, способной самостоятельно выбирать свою траекторию развития и достигать высоких резуль-

татов в самореализации, самопознании ради своего будущего и будущего общества.

Определившись с главной целью самообразования, как нам кажется, необходимо выявить характер соответствующей деятельности и ее мотивы. Ряд авторов рассматривают самообразование в качестве вида познавательной деятельности, которая не обладает такой характеристикой, как систематичность. Мы же, напротив, полагаем, что самообразование — целенаправленный систематичный процесс, который подразумевает не только приобретение знаний, но и формирование навыков и умений для их реализации в практической деятельности. Такие навыки предполагают формулировку проблемы, постановку цели и задач, поиск решения обозначенной проблемы; сбор, анализ и обобщение информации по выбранной теме; научно-исследовательскую и экспериментальную работу для проверки гипотез и т.д. Эти навыки являются ключевыми в умении учиться. Для того чтобы сформировать такой набор навыков, необходима такая система форм работ, которая способствовала бы эффективному самообразованию.

Г.М. Коджаспирова говорит о самообразовании как о тщательной организованной, самостоятельной и систематической деятельности, направленной на познание окружающего мира, на достижение конкретных образовательных целей [4: 69]. А.Я. Айзенберг тоже подчеркивал целенаправленный и систематический характер самообразования как познавательной и самостоятельной деятельности, главным назначением которой является совершенствование образования личности [13]. Опираясь на подобные высказывания, мы делаем вывод о том, что помимо таких характеристик, как самостоятельность, творчество, самообразование обладает еще и такими важными качествами, как систематичность и четкая организация.

Говоря о сущности самообразования, необходимо понимать его основы, истоки. Зачастую педагоги рассматривают познавательную активность как очевидный источник самообразования, так как его суть заложена в стремлении человека к познанию и самопознанию, и именно оно является стимулом к саморазвитию. Мы считаем, что не стоит ограничиваться только определением характера познавательной деятельности, и будем учитывать мотивацию учебной деятельности. Согласно классификации М.В. Матюхиной, существуют мотивы, заложенные в самой учебной деятельности (внутренние) и вне учебной деятельности (внешние) [14: 15—16].

Очевидно, что внутренние мотивы можно по праву считать естественными и обязательными источниками самообразования,

к которым учащийся приходит в процессе самостоятельной деятельности. Внешние мотивы, как правило, расценивают как не подходящие для самообразования, так как они несут в себе принуждение к действию. Возникает вопрос: самообразование возможно при внешних мотивах или нет? В. Оконь считает, что внешние мотивы нельзя исключать, потому что “именно они дают возможность почувствовать вкус к самостоятельности” [11: 175]. Мы будем придерживаться такой же позиции, ведь даже если изначально учащимся двигали внешние мотивы, продиктованные потребностями его жизни, то они могут в процессе самостоятельной деятельности вызвать в нем интерес к познанию и соответственно активизировать внутренние мотивы, которые составляют основу самообразования.

При обобщении различных трактовок понятия “самообразование” нами была выведена следующая классификация групп определений:

- по степени вовлеченности педагога в процесс самообразования и контроля над самостоятельной деятельностью учащегося;
- по месту проведения самостоятельной деятельности;
- по степени получаемых знаний самостоятельно и в учебном заведении;
- по целям, главному назначению самообразования;
- по характеру самостоятельной деятельности;
- по мотивам учебной деятельности и их влиянию на самообразование.

Такая классификация позволяет на фоне разнообразия трактовок термина “самообразование” выявить сущность этого понятия и определить его назначение в процессе развития личности учащихся. Несмотря на различие во взглядах авторов, между этими определениями понятия “самообразование” есть общее, а именно то, что самообразование — один из важных двигателей развития как личностного, так и общественного. Оно дает человеку ценную возможность расширить уже имеющиеся знания, развить личностные и профессиональные навыки в конкретной сфере, доведя их до совершенства, и тем самым способствовать развитию научной и общественной мысли. Без самообразования невозможно развитие личности, создание творца. Как писал Г. Спенсер, “в деле воспитания процессу саморазвития должно быть отведено самое широкое место. Человечество всего успешнее развивалось только путем самообразования” [15].

Понятие “самообразование” — не единственный термин, отражающий стремление человека к постоянному росту, развитию. Существуют и другие определения, схожие по семантике, которые требуют анализа и дальнейшего рассмотрения в нашей следующей работе.

### **Список литературы**

1. *Шуклина Е.Л.* Технологии самообразования: социологический аспект // *Общественные науки и современность*. 1999. № 5. С. 140—151.
2. *Общая и профессиональная педагогика* / Под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. Брянск: Изд-во Брянского гос. ун-та, 2003.
3. *Концевая Г.М., Концевой М.П.* Высокое искусство самообразования (к 250-летию со дня рождения Иоганна Вольфганга Гете) // *Образование: Исследовано в мире: Интернет-журнал*. 2004. 28 марта.
4. *Коджаспирова Г.М.* Культура профессионального самообразования педагога / Под ред. Ю.М. Забродина. М.: Просвещение, 1994. 344 с.
5. *Руководство по реализации пилотного проекта ИИТО ЮНЕСКО “Обучение для будущего” (LFF)*. ИИТО ЮНЕСКО. Февраль 2012. 29 с.
6. *Педагогическая энциклопедия*. Т. 3. М.: Советская энциклопедия. 1996. 879 с.
7. *Коменский Я.А.* Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. 576 с.
8. *Остерман Э.* Самообразование и школа: Организация и методика самообразования. Гос. изд-во, 1927. 101 с.
9. *Марголина С.* Школа и самообразование. М.: Красная новь, 1926. № 3. С. 280—286.
10. *Развитие у школьников стремления к самообразованию* / Под ред. Б.Ф. Райского. Волгоград: ВГПИ, 1973. С. 143.
11. *Оконь В.* Введение в общую дидактику / Пер. с польского. М.: Педагогика, 1990. 256 с.
12. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
13. *Айзенберг А.Я.* Педагогические проблемы самообразования // *Советская педагогика*. 1968. № 11. С. 51—61.
14. *Матюхина М.В.* Мотивация учения младших школьников. М.: Просвещение, 1984. 298 с.
15. *Спенсер Г.* Статьи о воспитании. С.Пб., 1914. 176 с.

## **ESSENCE OF THE “SELF-EDUCATION” CONCEPT**

**A.I. Kalinina**

The objective of this article is the review and analysis of different terms of “self-education” and defining the most appropriate definition. The ar-



title represents the classification of notions in accordance with the certain criteria.

**Key words:** *self-education, motive of self-education, classification of notions.*

### **Сведения об авторе**

*Калинина Анна Ильинична* — аспирантка факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова. Научный руководитель Г.А. Китайгородская, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой истории и философии образования ФПО МГУ, директор Центра интенсивного обучения иностранным языкам МГУ имени М.В. Ломоносова. Тел.: (495) 939-40-54; e-mail: anutka-bell@yandex.ru

## *ЧУЖАЯ ЖИЗНЬ И БЕРЕГ ДАЛЬНИЙ*

### **ФОРМИРОВАНИЕ НОВОЙ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНЫХ УЧИТЕЛЕЙ В СОВРЕМЕННОМ КИТАЕ**

**О.А. Машкина**

*(факультет педагогического образования МГУ  
имени М.В. Ломоносова; e-mail: fpo.mgu@mail.ru)*

Китайские педагогические учебные заведения в 30-е гг. XX в. обрели специфические черты, отличающие их от классических вузов. В силу своей изолированности закрытая педагогическая система оказалась неспособна перестроиться под новые социально-экономические потребности меняющегося китайского общества в период реформ конца XX в. В статье анализируются факторы, обусловившие появление новых, вариативных форм подготовки педагогических кадров в современном Китае.

**Ключевые слова:** *реорганизация педагогического образования, квалификационный ценз, структура педагогической подготовки, профессиональные компетенции учителей, новые требования к качеству подготовки учителей, миссия вузов.*

В Китае до вторжения в него западных держав в середине XIX в. профессиональное образование не было институционализировано. Овладение навыками ремесленного и сельскохозяйственного труда проходило в форме индивидуального ученичества. Грамотные работники нужны были только в сфере управления, поэтому систематизированную подготовку получала лишь управленческая элита. Ее обучение было нацелено на подготовку к государственным императорским экзаменам (“кэцзюй”) для получения чиновничьей должности. Для участия в конкурсном отборе претендентам необходимо было досконально знать конфуцианское учение и историю своей страны. Подготовка к экзаменам требовала усвоения огромного количества иероглифов, на заучивание которых и уходила большая часть энергии и времени учащихся. Китайская грамота неслучайно во всем мире ассоциируется с чем-то очень труднодоступным. Помимо кропотливого изучения

канонов древних, обязательными атрибутами китайской учености были усвоенный до мелочей ритуал и традиционные искусства. Ритуал регламентировал поведение китайца в любой жизненной ситуации. Музыка, поэзия, танцы, боевые искусства задавали определенный ритм жизни. Как и современные технологии публичного управления, они внедряли в общество определенные клише поведения. Подражание образцам, признанным эталонами, обусловило закрепление соответствующих методик обучения, в которых акцент делался на механическое зазубривание догматических текстов. В таких условиях формировалась традиционная модель обучения, нацеливающая учащихся на добросовестное, но не критическое усвоение накопленного веками опыта китайской культуры. Поворот к прошлому, а не к будущему сформировал соответствующий психологический тип учителя и ученика, а также их взаимоотношения. Учитель должен был закреплять знания, навыки, опыт, накопленные прошлыми поколениями, а ученик — внимательно их выслушивать и запоминать. Практика обучения сводилась к формуле “учитель говорит, ученик слушает”, доминировала социально-воспроизводственная функция, нацеленная на консервацию общественных норм поведения и порядков.

Со второй половины XIX в. в Китае назревает социальное недовольство, связанное с утратой былого величия Поднебесной. Причины экономического упадка и унижительного, зависимого от европейских держав положения страны критически настроенные китайцы не без основания связывали с изоляционистской политикой правящей Цинской династии и догматизмом конфуцианского учения, превратившегося к этому времени в государственную религию. Стремление к переменам обусловило появление потребности в людях, обладающих профессиональными знаниями и реформаторским мышлением. В конце 80-х гг. XIX в. сановник Чжэн Гуаньинь выдвинул лозунг “Китайская наука — основа, западная наука — практическая польза” [1: 605]. Призыв к использованию западных прикладных знаний послужил основой для появления школ нового типа. В 1912 г., после свержения Цинской династии, началась школьная реформа, для которой был характерен поиск новых форм, методов и содержания обучения. На практике этот процесс отражал не столько общественные потребности, сколько представления о школе тех лиц, которые инициировали их создание. Так, в провинции Шаньси, находившейся под контролем милитариста Янь Сишаня, в 1911—1949 гг. было построено 26 тыс. школ. В основном это были специализированные военные школы, в которых большое внимание уделя-

лось военной и физической подготовке. “Три важнейшие обязанности есть у народа, — заявлял Янь Сишань, — служить в армии, платить налоги и приобретать практическое образование”. Однако, как метко подметил один из современников Янь Сишаня, “он хотел получить армию обученных фермеров и рабочих, которые были бы способны читать его пропагандистские указания, но не были бы образованы до такой степени, чтобы задавать вопросы” [2: 45]. В профессиональных учебных заведениях и миссионерских школах преобладал узкоутилитарный подход к целям обучения. Европеизированные школы не пользовались популярностью в китайском обществе. Исключение составляли лишь педагогические училища, что объясняется традиционно высоким престижем учительского труда в Китае. К 20-м гг. XX в. в Китае насчитывалось 385 государственных педагогических колледжей и институтов. В них принимали на обучение в первую очередь подростков из беднейших семей. После отмены в 1922 г. государственных дотаций на содержание учащихся масштабы педагогической подготовки сократились с 44 тыс. человек в начале 20-х гг. до 29,5 тыс. человек в 1928 г. [3: 8—9]. Однако сам факт целенаправленной профессиональной подготовки учителей был очень важен, поскольку новые педагогические институты создавались как альтернатива традиционному универсальному конфуцианскому образованию.

Одновременно с экспериментальной практикой шел интенсивный процесс формирования собственных педагогических воззрений. Представители прогрессивной китайской интеллигенции предпринимали попытки сформулировать новые педагогические подходы на стыке традиционной китайской и западной моделей образования. Видный китайский педагог Цай Юаньпэй обосновал концепцию модернизации образования на основе соединения культурных ценностей Китая и Запада, воспитания национального достоинства и открытости научно-техническим достижениям Запада. Примечательно, что идеи Цай Юаньпэя не утратили актуальности и в последней четверти XX в., когда начался новый виток модернизации КНР.

Большое влияние на становление системы педагогического образования в Китае оказали взгляды Дж. Дьюи. Приспосабливая концепцию Дьюи “Образование есть жизнь” к реалиям неграмотной деревни Китая, видный китайский педагог-реформатор Тао Синчжи, выпускник Колумбийского педагогического колледжа, сформулировал новую педагогическую установку: “Жизнь есть образование”. Она предполагала максимальное использование

всех образовательных возможностей за стенами школы: взрослый грамотный человек учит ребенка, а тот в свою очередь — своих неграмотных родителей. Воплощая идеи Дьюи, Тао Синчжи пропагандировал создание профессиональных училищ. По его инициативе в 1927 г. под Нанкином была открыта педагогическая школа, полностью интегрированная в сельскохозяйственную деятельность: учителя одновременно были и крестьянами. Ученики школы овладевали грамотой наряду с приобретением навыков по земледелию и животноводству [4: 16—17].

В 1932 г. правительство правящей партии Гоминьдан приняло первый закон о педагогическом образовании, в 1933 г. опубликовало Устав педагогических учебных заведений, а в 1934 г. ввело стандарт учебных дисциплин, изучаемых в педвузах и колледжах. Педагогическое образование получило юридическое оформление как самостоятельное направление профессиональной подготовки. Педагогические учебные заведения обрели правовой статус и специфические черты, отличающие их от классических общеобразовательных школ и вузов.

После создания КНР педагогическое образование начало развиваться в русле советской модели подготовки учителей. В 1950-е гг. перед новыми педагогическими вузами была поставлена цель — готовить учителей-предметников для начальной и средней школы. Студенты китайских педвузов учились бесплатно, получали стипендию и подлежали единому государственному распределению в школы страны. Такая система позволяла увязать количественные и качественные параметры подготовки школьных учителей с пятилетними планами социально-экономического развития страны. Однако поступательное развитие системы образования было прервано “культурной революцией” (1967—1977). К началу 1980-х гг., когда руководство КНР провозгласило курс на социально-экономическую модернизацию, в стране наблюдался острый дефицит квалифицированных кадров. Сфера образования не была исключением. В сельской местности преподавали полуграмотные крестьяне и представители так называемой “грамотной молодежи” — высланные из города в годы “культурной революции” выпускники городских средних школ. Они стали именоваться “народными учителями” по названию преобладающей в сельской местности категории школ, которые создавались не на государственные, а “народные” средства. Китайское правительство поставило цель заменить не имеющих квалификации “народных учителей” на дипломированных педагогов, но этот процесс не завершен до сих пор. Более того, дефицит учителей в сельской местности обостряется.

Так, в 2005 г. в сельских школах одной из провинций КНР не хватало 2300 учителей, но за прошедшие с того времени 8 лет здесь не появился ни один новый дипломированный учитель. Из-за нехватки учителей во многих сельских школах классы насчитывают по 80—100 учеников, а один учитель ведет занятия по всем предметам [3: 88]. Такое бедственное положение обусловлено рядом причин.

Политика реформ открыла простор для деловой активности населения в производственной сфере и бизнесе, куда стали стекаться самые активные и образованные люди. Профессия учителя, несмотря на традиционное уважение китайцев к носителям знаний, стала менее привлекательной для молодых специалистов из-за невысокой заработной платы и отдаленных перспектив карьерного роста. К тому же условия труда, особенно в сельских школах, остаются очень тяжелыми, поэтому после отмены в 1980-е гг. принудительного распределения на работу выпускников профессиональных средних и высших учебных учреждений диспропорция в кадровом обеспечении городских и сельских школ возросла.

На рубеже 1980—1990-х гг. руководство КНР начинает проводить в высшей школе кардинальные организационно-управленческие реформы. В вузах вводится многоуровневая подготовка, расширяется неакадемический сектор профессионального образования с укороченными сроками обучения, само обучение становится платным. Большая часть вузов перешли под управление провинциальных властей. Это привело к тому, что основным источником финансирования вузов стали местные бюджеты и средства населения в виде платы за обучение. В ведении центрального правительства остается чуть более 100 ключевых вузов, перед которыми поставлена задача подготовки элитных специалистов для новых отраслей и инновационных проектов в науке и экономике. Эти вузы объединены в отдельную программу развития, так называемый “Проект 211” (100 вузов в XXI в.). Изначально в список приоритетных вузов был включен только один педагогический вуз — Пекинский педагогический университет, что само по себе является показательным фактом.

Одновременно с перераспределением управленческих функций между центром и периферией расширились права вузов: самостоятельно регулировать прием на различные специальности, вводить новые специальности и направления подготовки в рамках перечня, утвержденного Министерством образования КНР, осуществлять коммерческие проектно-исследовательские работы. Эти

нововведения оказались благоприятными для развития многопрофильных, или как их называют в Китае, общеобразовательных вузов, но отнюдь не для педвузов, поскольку те не осуществляли подготовку специалистов социально-экономического и научно-технического профиля, востребованных местной экономикой и населением. В результате финансирование педагогических вузов, по оценкам китайских ученых, составляет 85—90% от необходимого уровня [3: 15].

Снижение финансирования и ухудшение материального положения привели к оттоку наиболее квалифицированных преподавателей из педагогических вузов в классические вузы. Директор Научного института исследования проблем образования “Чанцзян” при Центральном Восточном педагогическом университете профессор Чжоу Хунъюй называет следующие признаки неэффективности действующей системы педагогического образования:

- 1) несбалансированность предметной, психолого-педагогической и методической подготовки;

- 2) слабая систематизация профессиональных знаний, низкий уровень теоретической подготовки, оторванность теории от практики;

- 3) несформированность практических навыков у студентов педвузов, педагогическая практика по существу носит формальный характер и часто сводится к двум самостоятельно проведенным студентом урокам;

- 4) низкие требования к профессиональному стандарту учителей [3: 16—17, 111].

Существующие недостатки носят системный характер. В 1980-е гг. в КНР была восстановлена трехуровневая структура педагогической подготовки, включавшая средние педагогические училища для подготовки учителей начальных школ и воспитателей детских садов; высшие педагогические колледжи для подготовки учителей средних школ низшей/первой ступени (СШНС); педагогические университеты для подготовки учителей средних школ второй ступени (СШВС). Одновременно государственные власти установили ценз, регламентирующий необходимый уровень образования для назначения и увольнения преподавателей. Однако из-за дефицита дипломированных учителей (в 2009 г. только 1/3 учителей начальной и средней школы имела на руках диплом о соответствующей педагогической квалификации), государство ввело практику повышения образовательного ценза через переподготовку без отрыва от производства, путем “естественного перехода

и отбора лучших на месте работы”. В результате из 6 млн учителей начальной школы свыше 40% — это учителя, переведенные в разряд государственных учителей из “народных учителей”. Из них 40% получили соответствующий образовательный ценз без отрыва от работы. Аналогичная ситуация наблюдается и в средней школе низшей ступени: 60% учителей СШНС достигли соответствующего ценза путем переподготовки в системе повышения квалификации [3: 111].

Низкий квалификационный ценз и невысокие требования к профессиональному уровню учителей в какой-то мере объясняются значительным увеличением численности обучающихся на всех ступенях образования КНР в последние 25 лет. Но в то же время это — сигнал о несоответствии педагогических вузов новым вызовам социально-экономического развития страны. Современный Китай начинает создавать знание и наукоемкую экономику, а для этого требуется много людей, обладающих новаторским мышлением. Китайское руководство в 1990-е гг. выдвинуло цель перейти от обучения, ориентированного на подготовку к экзаменам, к развивающему типу обучения, нацеленному на повышение качественного потенциала каждого учащегося. Очевидно, что такой переход возможен, если к нему готовы учителя. Перед педагогическими вузами встала задача сформулировать новые требования к качеству подготовки учителей, разработать учебно-методические и программные средства нового поколения, которые обеспечивали бы необходимый уровень профессиональных компетенций и общей культуры выпускников педвузов. Однако педагогические вузы продолжали готовить учителей-предметников по устаревшим программам, которые, по признанию китайских ученых, уступали программам других профилей и направлений подготовки по содержанию, структуре и языку [3: 142].

Чтобы пробить брешь в монополии педагогических вузов и вывести их из состояния самоизоляции, китайское руководство инициировало создание вариативных форм подготовки учителей. В 2001 г. Госсовет КНР принял “Решение о реформе и развитии базового образования”, в котором призвал все вузы открывать педагогические институты или вводить педагогические предметы в уже реализуемые образовательные программы. За прошедшее десятилетие в ведущих вузах “Проекта 211” — Шанхайском университете Фудань, Пекинском университете, Нанькинском университете, университете Сунь Ятсена в Гуанчжоу и многих других классических университетах — были открыты или восстановлены педагогические институты.



Решение Госсовета не ставило под сомнение ведущее положение педвузов как “кузницы” подготовки учительских кадров. Но необходимость вести борьбу за абитуриентов с классическими вузами вынудила педвузы задуматься о повышении своей конкурентоспособности. Реорганизация педагогического образования затронула весь сектор третичного образования. Часть педвузов слилась с другими вузами и превратилась в многопрофильные университеты. В ряде педвузов открываются новые специализации непедагогического направления, на которых обучается в настоящее время до половины студентов. Средние педагогические училища вливаются в высшие педагогические колледжи, а последние обновляют свои программы за счет введения современных научных дисциплин, чтобы повысить свой статус до уровня вуза. В результате реструктуризации за 1998—2008 г. общая численность педвузов и высших педагогических колледжей сократилась с 229 до 188, но при этом число вузов выросло с 75 до 140, а количество колледжей сократилось со 154 до 48 [3: 142]. В решении Госсовета 2001 г. были также сформулированы более высокие критерии образовательного ценза для школьных учителей. Предполагалось, что к 2010 г. все учителя начальной школы должны иметь образование не ниже уровня высшего педагогического колледжа, учителя средней школы низшей (первой) ступени — степень бакалавра, а учителя средней школы второй ступени — степень магистра [3: 11].

Таким образом, намечается тенденция перехода от трехступенчатой к двухступенчатой модели подготовки учителей. В настоящее время из-за существенных диспропорций в экономическом развитии страны эти параметры не выдерживаются, однако в наиболее развитых районах страны задача подготовки учителей уже возложена на вузы. Например, в Шанхае даже учителя начальных школ обязаны иметь степень бакалавра [3: 26].

Сокращение сектора неакадемического педагогического образования и повышение требований к образовательному цензу учителей отражает рост потребностей Китая и соответствует общемировым тенденциям. Переход от единообразной к многоканальной форме подготовки педагогических кадров также является общемировой практикой. Даже в тех странах, где традиционно подготовка учителей сосредоточена в специализированных педвузах, успешно реализуются программы педагогической подготовки в классических университетах. Однако миссии педагогических программ в классических и педагогических вузах различаются. В классических вузах педподготовка реализуется как

надстройка над основным базовым направлением или профилем специализации студента и тем самым расширяет его сферу дальнейшей самореализации, позволяет студентам сделать осознанный выбор между исследовательской и практико-ориентированной видами деятельности, с одной стороны, и педагогической работой по основному профилю подготовки — с другой. В соответствии с этой миссией разрабатываются цели и задачи программ, формы и методы обучения.

Проиллюстрируем данное положение на примере факультета педагогического образования (ФПО) МГУ. Здесь успешно реализуются две дополнительные программы по получению педагогической квалификации преподавателя средней и высшей школы. Эти программы могут осваивать студенты и аспиранты любых факультетов и вузов в течение 2 лет без отрыва от обучения по основной образовательной программе. Большой выбор предметов (обязательные дисциплины составляют менее половины от общего объема программы) позволяет учащимся полнее удовлетворить свои познавательные интересы, а индивидуальный график обучения приучает их четко планировать свои действия. Анализ предпочтений учащихся программ “Преподаватель” и “Преподаватель высшей школы” свидетельствует, что они делают выбор в пользу базовых общепрофессиональных, а не узкоспециализированных психолого-педагогических и методических знаний. Учащиеся ФПО также выбирают те дисциплины, которые позволяют им повысить эрудицию, сформировать мировоззрение, овладеть надпредметными и универсальными компетенциями (подробнее об этом см. [5]). В отличие от студентов педвузов у них нет необходимости осваивать содержательный компонент школьного предмета, поскольку они изучают избранное научное направление в значительно большем объеме, чем требуется для преподавания в средней и начальной школе. Опыт ФПО свидетельствует, что у классических университетов и педвузов могут и должны быть дифференцированные задачи и цели подготовки преподавателей.

К подобному выводу пришли и китайские ученые, подводя предварительные итоги реформирования педагогического образования. Выяснилось, что только в некоторых классических университетах, которые в 1950-е гг. были преобразованы из педвузов, остались педагогические кафедры, сохранившие научные педагогические школы, традиции и практический опыт. Большинство классических вузов должно было выстраивать модель подготовки учителей “с нуля” и не обладало полноценными условиями

для осуществления подготовки учителей для разных ступеней и уровней обучения.

В 2000 г. Пекинский педагогический университет провел опрос в 50 комплексных вузах с целью выявить их готовность организовать обучение будущих учителей. Среди опрошенных 56% выразили желание осуществлять подготовку учителей общеобразовательных школ, 44% респондентов были способны осуществлять подготовку педагогов профессиональных школ и колледжей, 40 — готовить педагогические кадры для системы высшего образования и только 18% — для начальной школы. Показательно, что ни один из респондентов не выделил подготовку учителей для начального образования как самостоятельную форму педагогической подготовки [3: 13—14]. Примечательно, что даже в педагогических университетах отсутствует подготовка по многим школьным предметам или ведется в недостаточном объеме. На отделении гуманитарных и естественных наук ведущего педагогического университета — Пекинского педагогического университета — педагогические дисциплины составляют всего 21% от общего числа учебных кредитов [3: 143]. Вызывает удивление тот факт, что на сайте Пекинского педагогического университета указано, что обучение ведется по следующим специальностям: китайский язык и литература, психология, право, делопроизводство, журналистика, информационные технологии, торгово-промышленное управление, международная торговля, бухгалтерский учет, финансы, логистика, дизайн, рекламное дело, туризм, медицина, культура, искусство. Как видно из этого списка, очень немногие специальности имеют отношение к школе. Возможно, на англоязычном сайте указаны лишь те специальности, которые могут привлечь внимание иностранцев [6].

Попытки повысить конкурентоспособность педагогических вузов путем расширения номенклатуры специальностей, не связанных с педагогическим профилем, привели к размыванию специфики педвузов. А намерение поднять престиж педагогического образования путем реализации программ педагогической подготовки в вузах других профилей не привело к существенному повышению уровня профессиональной подготовки учителей. Осмысление различий миссий и места педагогической подготовки в педагогических и классических вузах нашло отражение в “Государственной программе развития и реформы образования на среднесрочный период (2010—2020). Руководство КНР закрепило центральную роль педагогических вузов в формировании открытой, гибкой системы подготовки учительских кадров при активном

участии комплексных университетов” [3: 27]. В программе подчеркивается, что педагогическое образование нуждается в кардинальном обновлении концепции и модели развития.

Эксперты НИИ проблем образования “Чанцзян” при Центральном Восточном педагогическом университете, проанализировав образовательный опыт КНР и других развитых стран, предложили в основу обновления педвузов заложить три ключевых понятия — открытость, сбалансированность, нацеленность на высокие показатели. Открытость предполагает, что педвузы должны преодолеть отрыв от общества, школьной практики, изолированность от мировых тенденций в образовании. Сбалансированное развитие трактуется как достижение оптимального соотношения по ряду параметров: между материальными и человеческими ресурсами, централизацией и автономией управления, между общеобразовательным, общепрофессиональным и специализированным компонентами учебных программ, между гуманитарными и естественно-научными знаниями, между подготовкой специалистов узкого и широкого профиля. Нацеленность на высокие показатели предполагает движение вперед, раскрытие преимуществ каждого отдельного образовательного учреждения, укрепление педагогики как науки, инновационное устройство основ и механизмов обучения, поиск и внедрение новых дисциплин, тем, задач, расширение связей с зарубежными педвузами, обогащение их опытом.

Китайские ученые предложили для совершенствования педагогической подготовки узаконить следующие институциональные нормы: включение учителей в категорию государственных служащих, а не приравнивание их статуса к статусу госслужащих, как это сейчас зафиксировано в Законе об учителях; введение единого экзамена на педагогическую квалификацию; государственное бюджетирование подготовки учителей; введение системы закупки государством общественных образовательных услуг; централизация кадрового комплектования сельских и городских школ; единое регулирование ротации учителей в строго определенные сроки; унификация требований к организации и проведению профессиональной переподготовки и повышению квалификации педагогов; гарантия соблюдения прав и интересов учителей; введение единой системы аттестации, увольнения и выхода на пенсию учителей [3: 21—23].

Для укрепления системы подготовки педагогических кадров китайские ученые считают необходимым распределить усилия педагогического сообщества, местных и государственных органов власти. Педагогические объединения должны разработать крите-

рии оценки знаний и профессиональных навыков педагогов; государство должно регламентировать требования к квалификации и уровню профессиональной подготовки учителей, ввести единый общенациональный экзамен для получения педагогической квалификации и создать единый реестр учительских дипломов; провинциальные органы образования должны организовать прием, аттестацию и переподготовку учителей [3: 2].

Как показывает практика реформирования образования, недостаточно ограничиться определением основных направлений развития. Для совершенствования педагогического образования не менее важно распределить весь комплекс задач между разными подструктурами системы образования с учетом их потенциала. Так, классические вузы нацелены на подготовку исследовательских кадров и в этом своем качестве должны вносить вклад в подготовку педагогов-исследователей и развитие педагогической науки.

Педагогические университеты имеют полноценные условия для апробации различных моделей и форм организации подготовки учителей. Так, в Пекинском педагогическом университете с 2003 г. осуществляется единый прием абитуриентов с первоначальным разделением только на два больших потока — гуманитарный и естественно-научный. Специализация вводится лишь в конце второго года обучения. Для получения педагогической квалификации студентам разрешено выбрать одну из трех моделей. Первая предполагает включение педагогических предметов в число курсов по выбору. Вторая модель — это получение одновременно двух бакалаврских степеней, одна из которых по педагогике. Третья модель, названная “4 + 2”, позволяет студентам получить степень бакалавра по избранной отрасли знаний и далее, в дополнение к ней, магистерскую степень по педагогике. В Столичном педагогическом университете реализуется модель присвоения двух бакалаврских степеней. В Синаньском педагогическом университете внедряют модель “3 + 1”, которая включает 3 года обучения и 1 год практики под руководством наставника в начальной или средней школе. В Центральном китайском педагогическом университете и Восточно-китайском педагогическом университете используют модель “4 + 2”. Избравшие эту модель студенты после получения степени бакалавра педагогики направляются на работу в сельские начальные и средние школы, где параллельно работают и продолжают заочное обучение по магистерской программе. В случае положительной аттестации по работе и учебе они допускаются к защите магистерской диссертации [3: 143].

Безусловно, экспериментировать с формами обучения могут только ключевые педагогические университеты, получающие дотации от государства. Задачи, поставленные перед обычными педагогическими вузами, значительно скромнее и реалистичнее. Это — усиление педагогического компонента образовательных программ бакалаврской подготовки школьных учителей. Типовой учебный план подготовки учителей-бакалавров в педагогических вузах должен включать следующие 4 раздела: общеобразовательные предметы (50 зачетных единиц — з.е.), основа предметной подготовки и дисциплины специализации (50 з.е.), дисциплины теоретической педагогической подготовки преподавателя (20 з.е.), педагогические практики (30 з.е.). Для получения степени бакалавра выпускник должен набрать не менее 150 кредитов. Больше, чем раньше, значение уделяется практической подготовке будущего учителя, а также предметам по выбору в блоке специализации, однако, как отмечают китайские ученые, отработка методов и технологий обучения по-прежнему остается слабым звеном в подготовке учителей к будущей профессиональной деятельности (таблица) [3: 144—145].

#### Учебный план теоретической педагогической подготовки преподавателя

Классификация предметов	Название дисциплин	Зачетные единицы	Сроки и условия освоения
Обязательные предметы	Основные принципы педагогики	3	Освоение начинается с первого семестра второго г/о и заканчивается к концу третьего г/о
	Развитие психологии и образования	3	
	Теория предметного обучения	2	
	ИТ-технологии и мультимедийное оборудование	2	
	Нравственное воспитание учителя и образовательное право	2	
Предметы по выбору	Новая компоновка (расписание) предметов и новых учебных материалов	2	Осваивается студентами-бакалаврами на втором и третьем г/о в объеме не менее 8 з.е.
	Психология в педагогике и обучении	2	
	Сущность обучения и эффективное обучение	2	
	Проблемы психологии учащихся и педагогика	2	

Классификация предметов	Название дисциплин	Зачетные единицы	Сроки и условия освоения
	Анализ и оценка судебных дел, связанных с обучением школьников начальной и средней школы	2	
	Краткий курс истории зарубежной педагогики	2	
	Оценка известных китайских и зарубежных деятелей образования	2	
	5 аспектов проведения учителем урока (подготовка, проведение урока, объяснение-говорение, понимание-восприятие на слух, оценка урока)	2	
	Исследования в педагогике и обучение написанию работы научного содержания	2	
	Использование статистики и программного обеспечения в научном исследовании в образовании	2	
Практики	Практикум по обучению	11	
	Самостоятельная практика	5	
	Практика под руководством наставника	14	

Происходящие в китайском педагогическом образовании процессы схожи с теми, которые наблюдаются в нашей стране. В российском экспертном сообществе, как и в китайском, не затухают споры о том, нужно ли сохранять педагогическое образование как самостоятельную структуру или можно и надо осуществлять подготовку будущих учителей параллельно или сверх основного профессионального образования; сколько лет необходимо обучать будущего школьного/вузовского преподавателя; каково должно быть соотношение предметов научной отрасли и психолого-педагогических дисциплин; что именно должно лечь в основу квалификационных требований к уровню подготовки учителя; каковы критерии оценки качества преподавания, не говоря уже о таких насущных проблемах, как статус педагога в обществе, система оплаты и поощрения труда учителя и т.д. Неоднозначность

или отсутствие ответов на эти вопросы актуализирует изучение чужого опыта.

Очевидно, что в структурно обособленной системе педагогического образования легче сформировать тот тип учителя, который будет транслировать нужные государству знания и идеологические установки. Такая система особенно эффективна, когда государство оберегает свою национальную культуру и экономику от внешнего влияния. Однако в силу своей изолированности закрытая система не успевает перестраиваться под социально-экономические потребности трансформирующегося общества. Мировая практика свидетельствует, что вслед за ускорением экономического развития неизбежно возникает тенденция перехода от закрытой системы подготовки к широкому междисциплинарному открытому педагогическому образованию учителей. Однако означает ли это необходимость разрушать уже сформировавшуюся модель подготовки учителей в педвузах? Как показывает опыт КНР, не подмена педвузов классическими университетами, а использование ресурсов всей системы высшего образования может дать новый импульс совершенствованию качества подготовки учителей.

### ***Список литературы***

1. *Малявин В.В.* Китайская цивилизация. М.: ИПЦ “Дизайн”; ООО Изд-во “Астрель”; ООО “Изд-во АСТ”, 2003. 627 с.
2. *Cleverly J.* The Schooling of China. Tradition and Modernity in Chinese Education. Sydney, 1985. 318 p.
3. Zhongguo jiaoyu huangpishu (Yellow Book on Education in China). Hubei Jiaoyu Chubanshe, 2011. 367 p.
4. *Машкина О.А.* Профессиональное образование в КНР. М.: МАКС Пресс, 2004. 96 с.
5. *Машкина О.А.* Педагогическое образование в классическом университете // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование. 2009. № 2. С. 78—90.
6. Университеты Пекина. (URL: <http://www.zaibeijing.ru/zai-beijing/daxue> 20.12.2012).

## **SHAPING A NEW MODEL FOR SCHOOL TEACHERS TRAINING IN MODERN CHINA**

**O.A. Mashkina**

Chinese Institutes for teachers' training with its special characteristics different from classical higher schools formed at the 30th of XX c. Being iso-



lated closed system it failed to reorganize in accordance with new social-economic demands of changing Chinese society during the reforms of the end of XX c. The article analyzes factors that condition the appearance of new variable forms of teachers' training in modern China.

**Key words:** *reorganization of pedagogical education, qualification, structure of pedagogical training, professional competence of teachers, new requirements to teachers training quality.*

### **Сведения об авторе**

*Машкина Ольга Анатольевна* — кандидат педагогических наук, доцент, заместитель декана факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова. Тел.: (495) 939-42-80; e-mail: olya-m@yandex.ru

## *В ПЕРЕРЫВАХ МЕЖДУ ЛЕКЦИЯМИ*

### **ВОЗВРАЩЕНИЕ МЕНЗУРКИНА**

**С.А. Семенов**

*(Московский государственный университет  
тонких химических технологий им. М.В. Ломоносова;  
e-mail: srg.semenov@gmail.com)*

В прошлом повествовании мы оставили Мензуркина в больнице, не перенесшего бюрократического произвола министерства (см. “Приказ министерства”, газета “Московский университет”, 2007, № 4199; Вестник МГУ, Сер. 20, Педагогическое образование, 2007, № 1). Считаю своим долгом успокоить читателей, волнующихся о дальнейшей судьбе Мензуркина, и сообщить, что он поправился, вышел из больницы и вернулся к деятельности на благо человечества вообще и России в частности. На этот раз ему предстояло изучить влияние экспериментально вызванной диареи на репродуктивную функцию человека. В свете последних постановлений партии и правительства Мензуркин выбрал тему, являющуюся, по его мнению, актуальной, инновационной с перспективой дальнейшей коммерциализации. Однако призадумавшись, Мензуркин решил, что проведение таких исследований на людях негуманно. Поэтому в качестве объекта исследований он выбрал белых мышей, которых ему, учитывая огромную важность исследований для народного хозяйства, любезно предоставил Ветеринарный институт. Однако загвоздка состояла в том, что отсутствовал необходимый реактив, без которого проведение подобных исследований было невозможно, а именно 4,4’ диоксифталофенон. Он обратился в отдел аспирантуры родного института с просьбой выделить средства на приобретение указанного реактива. Его организация характеризовалась замечательной чертой, которая состояла в том, что никогда не было денег: в какое бы время кто бы ни обращался в любое структурное подразделение — всегда можно было услышать ответ: нет денег. Не было их и на этот раз. Лишь через полгода дело сдвинулось с мертвой точки. Появились деньги за платных аспирантов, и проректор по научно-инновационной деятельности собственноручно начертил на служебной записке разрешительную резолюцию. Мензуркин обрадовался, но

радоваться было рано. Тут только и начинается самая интересная часть нашего повествования. Торжественно размахивая бумагой, он помчался в отдел снабжения с просьбой выписать счет. Он и сам бы купил этот несчастный реактив, но наркологической службой он был занесен в черный список прекурсоров, и за наличный расчет купить его было невозможно. Через несколько дней счет был выписан, и наш герой, окрыленный надеждой, помчался в научно-исследовательскую часть (НИЧ). Однако там ему сурово указали, что надо оформить служебную и пояснительную записки для отдела закупок и торгов. Без визы начальника этого отдела приобретение никакой продукции было невозможно. Мензуркин понимал, что против лома нет приема, поэтому он покорно скачал с внутреннего сайта института необходимые формы, заполнил их и опять пошел в НИЧ, внутренне предвкушая победу. Но рано он радовался. Главный специалист НИЧа сухим голосом ответил ему, что так как конец квартала, то необходимо получить полный комплект документов: счет, счет-фактуру и накладную. Пришлось Мензуркину опять идти в отдел снабжения. Через несколько дней необходимые документы были получены, однако начальник попросил его поставить на свою подпись печать. Мензуркин подумал, что на пути к заветной цели это было наименьшим препятствием, и с радостью побежал в ректорат. Затем он снова направился в НИЧ. Главный специалист принял его как старого знакомого и взял у него документы, при этом сказав, что подпишет их у проректора и отдаст главному бухгалтеру. Мензуркин был безмерно рад, что у бумаг наконец появились ноги, но, наученный горьким опытом, понимал, что уж в отдел закупок ему придется нести бумаги самому, и осторожно осведомился, к кому ему обратиться, чтобы получить бумаги назад. Главный специалист процедил сквозь зубы:

— К Людмиле!

— А где она сидит?

— В расчетной части с краю, — последовал ответ.

Слава Богу, Мензуркин знал, где находится расчетная часть, представлял, где стоит крайний стол, поэтому с оптимизмом направился к себе на кафедру.

На следующее утро он начал свой рабочий день с того, что заглянул в расчетную часть. Было уже полдвенадцатого, рабочий день был в разгаре, но в расчетной части было пустынно: одинокая девушка монотонно перебирала какие-то бумаги. Мензуркин обрadowался, что хоть кто-то есть, и спросил:

— А когда будет Людмила?

— После двух, — последовал ответ.

Где-то полтретьего Мензуркин зашел в уже знакомую комнату. Людмила была на месте, но сказала, что оплачивать будут по другой статье, и посоветовала обратиться к главному бухгалтеру. Мензуркин так высоко еще не забирался. Главного бухгалтера он ни разу еще не видел и не надеялся, что когда-нибудь увидит. С робостью открыл он заветную дверь и очутился в приемной, где сидели два секретаря. Дверь же в заветную комнату была приоткрыта, и оттуда проникал приятный желтоватый, теплый свет. Как будто ангел явился и заполнил светом всю комнату. Самого главного Мензуркин так и не увидел, по-видимому, увидеть его было выше человеческих сил. Но зато он услышал грозный окрик, донесшийся из заветной комнаты:

— Закроет кто-нибудь дверь?! Ведь сквозняк!!!

Мензуркин до того был поражен величием присутственного места, что не сразу понял, что слова эти относились к нему. Он торопливо закрыл дверь, взял себя в руки, понимая, что излишние эмоции мешают ему, и обратился к одной из секретарш. Та на цыпочках вошла в кабинет и через некоторое время вернулась, неся в руке драгоценные бумаги. Мензуркин сразу же их узнал. Ему казалось, что если бы его посреди ночи разбудили и поднесли к его глазам пресловутые документы, он и тогда бы их узнал, они для него стали родными.

Но вернемся на землю. Секретарша, несмотря на явные женские достоинства, сухо сказала ему, что без визы начальника отдела торгов главный бухгалтер ничего подписывать не будет. Мензуркин уныло поплелся в означенный отдел, утешая себя мыслью, что ходьба снижает уровень холестерина. В отделе закупок начальник, слава Богу, был на месте, но не было его заместителя, а без него он ничего сделать не мог. Сознывая всю важность предстоящей покупки, начальник вызвал по мобильнику заместителя, тот пришел и сказал, что документы оформит и сам занесет. Удовлетворенный, Мензуркин пошел к себе. Через некоторое время заместитель действительно принес бумаги, но без визы начальника. Потребовалось еще некоторое время, чтобы найти начальника и получить его подпись. После этого Мензуркин опять понес бумаги в бухгалтерию. Началось томительное ожидание. Прошел день, два, три... Каждое утро Мензуркин педантично заходил в знакомую приемную, и каждый раз он выходил из нее ни с чем. Наш герой уже начал постепенно выходить из себя, что на него не было похоже. Но всему приходит конец. Пришел конец и злоключениям Мензуркина. На шестой день он получил служебную записку с подписью главного бухгалтера и торжественно, на вытянутой руке понес ее в отдел закупок. Еще через несколько дней

он получил долгожданный реактив. Ждать пришлось так долго, что он уже забыл, как он назывался, кажется, 3,3-бис-(4-гидроксифенил)фталид. Теперь за российскую науку можно было быть спокойным: имея в руках такое соединение, Мензуркин не посрамит чести отечества.

На этом можно было бы поставить точку. История закончилась благополучно. Но она могла бы закончиться еще благополучнее. Говорят, в Норвегии необходимый реактив приносят уже на следующий день, и там не требуется столько согласований. Как говорится, за державу обидно. Мы проигрываем в конкуренции с менее забюрокраченными странами. И, похоже, что тем, от кого это зависит, все равно. Впрочем, нет худа без добра. Зато наши мензуркины приобретают волю, упорство, целеустремленность, оптимизм в борьбе за поставленную цель. А у норвежских ученых этого нет и в помине. Куда им до нас!

### **Сведения об авторе**

*Семенов Сергей Александрович* — доктор химических наук, профессор Московского государственного университета тонких химических технологий им. М.В. Ломоносова (МИТХТ). Тел.: 8-963-770-61-01; e-mail: srg.semenov@gmail.com