

# ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.014:316

ББК 434 (2Р)6

## РЕФОРМИРОВАНИЕ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ГЛАЗАМИ СОЦИОЛОГОВ <sup>1</sup>

Г. Е. Зборовский,  
Е. А. Шуклина

В условиях трансформации российского общества на рубеже двух столетий актуальной исследовательской проблемой становится реформирование социального института образования. Параметры развития, заданные ему «сверху» на ближайшие четверть века «Национальной концепцией образования», не могут не волновать общество в силу особой значимости образования как сферы жизнедеятельности, привлекающей непосредственный интерес более чем трех пятых населения страны. Главное основание для беспокойства при этом – стремление государства пустить систему образования в «свободное плавание», придать ей максимально рыночный характер (хотя на словах провозглашается усиление государственного вмешательства в ее деятельность) и осуществить реформы в основном за счет населения. Что это означает в социальном плане, к чему может привести и как воспринимаются такие реформы с точки зрения социолога – предмет анализа в данной статье.

Как известно, любой социальный институт вынужден адаптироваться к существующим условиям, что является необходимой предпосылкой его существования. При этом изменения в характеристиках функционирования института могут происходить под давлением как «снизу», так и «сверху». Основная

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при поддержке гранта Российского гуманитарного научного фонда (№ 00-03-00250а).

особенность реформ социального института образования (как, впрочем, и других институтов в России) состоит в том, что они осуществляются по инициативе «сверху». В этой связи возникает весьма важный социологический вопрос: насколько реформы в образовании были необходимыми 10–15 лет назад и существует ли настоятельная потребность в них сейчас? Размышления по этому поводу требуют постановки еще одного вопроса: что с социологической точки зрения требовалось реформировать в образовании как институте для того, чтобы он функционировал гораздо эффективнее, чем раньше?

Для ответа на эти вопросы первоначально следует определиться с существом социологического подхода к проблеме реформирования образования. Использование этого подхода означает выявление: связи реформ образования со всем контекстом общественного развития; их социальной и личностной необходимости и целесообразности; значимых для общества и людей результатов, к которым приведет реформирование образования; характера прогнозируемых взаимодействий с другими социальными институтами, с которыми образование наиболее тесно связано (государство, производство, культура, наука, семья).

Известно, что вплоть до конца 80-х гг. институт образования в нашей стране, вся его система были частью авторитарного (ранее тоталитарного) государства. Переход к новому типу общества требовал коренного изменения ситуации. Образование должно было стать едва ли не первым социальным институтом, подвергнутым реформированию в направлении слома авторитарной системы и перехода на путь реального демократического развития. Институт образования должен был повернуться «лицом» к человеку и развиваться по пути гуманизации.

Эта общественная потребность и была положена в основу первых радикальных реформ в российском образовании в конце XX столетия. Они пришлись на конец 80-х гг. Основными лозунгами и идеями этих реформ стали демократизация и гуманизация образования. Однако, как и любые реформы в нашей стране, они не были доведены до конца. Все же значение их трудно переоценить. Благодаря им в отечественную систему образования был внесен «вирус» свободы и творчества, который стал последовательно «заражать» образовательные подсистемы, учреждения, управленцев, наконец, просто отдельных деятелей образования и, что самое важное, педагогов.

Реформы образования в стране начались с идей, идеалов, лозунгов, преследовавших сугубо социальные цели изменения его содержания и характера отношений между «субъектами» и «объектами» обучения и воспитания. Уход от авторитарности – реального основного принципа социальных отношений в стране должен был начаться с «прощания» общества и личности с авторитарной педагогикой как господствовавшей линией взаимодействий в самых различных типах и видах образовательных учреждений.

Реформы образования конца 80-х – начала 90-х гг. были нацелены на изменение характера всех практик обучения и воспитания. При этом предполагалось, что процессы демократизации и гуманизации образования окажут глубокое влияние на аналогичные процессы в остальных сферах жизнедеятельности. Следовательно, образование рассматривалось как один из основных, доминантных социальных институтов и факторов глубоких качественных изменений во всем обществе, как своеобразный «корень» социального «дерева», от жизнеспособности которого зависело «здоровье» последнего.

Осмысление необходимости глубоких трансформаций в рассматриваемой сфере деятельности и провозглашение начала их осуществления не было напрямую и жестко связано с проблемами финансирования и экономической целесообразности этих изменений, что представляется крайне важным в плане сравнения с процессами, происходящими под видом реформирования образования в конце XX – начале XXI веков. Возможно, эта связь не просматривалась потому, что зависимость реформ от материально-финансовой стороны их осуществления в тот период не ощущалась так явно в силу сохранявшегося на определенном, пусть и не очень высоком, но стабильном уровне централизованного федерального финансирования всего образования.

Впервые в конце 80-х – начале 90-х гг. отечественная система образования получила легальные возможности для ее сравнения с зарубежными системами и соответствующих выводов из него. Некоторые из них имели весьма лестный для отечественного образования характер, что выразилось в повышенном спросе в ведущих зарубежных странах на специалистов и студентов из нашей страны. В ходе реформ пятнадцатилетней давности имела место по существу первая попытка включения российской системы образования в мировое образовательное пространство. В целом потенциал реформ образования в стране был чрезвычайно велик и имел достаточные содержательные основания для воплощения в реальные процессы развития системы.

Однако наступило время распада СССР, а вслед за ним – и изменения характера этих реформ. На управленческом уровне власти сделали то, чего нельзя было допускать, – разделили единую систему образования на подсистемы общего образования, с одной стороны, высшего и среднего профессионального (в то время специального) образования – с другой. То, что удалось сделать с колоссальным трудом во второй половине 80-х гг. – создать единую систему образования, установить взаимосвязи между его отдельными звеньями и видами на управленческом уровне – было быстро утеряно.

С разделением единого Государственного комитета по образованию – читай: единой системы управления образованием, а, стало быть, применительно к нашей стране – единой системы образования (поскольку в то время централизованное управление было всеохватным) возникли новые тенденции в понимании его реформирования. Поскольку, как уже указывалось выше, все реформы в России всегда шли «сверху», от власти, а сфера образования никогда не являлась исключением из этого правила, постольку в условиях запаздывающей модернизации страны и перехода к новому реформированному состоянию общества процессы трансформации этой сферы должны (просто обязаны) были продолжаться.

Все 90-е гг. оказались отмеченными невиданной министерской чехардой, смена руководителей происходила почти с калейдоскопической быстротой. Не успевал заявить о своих намерениях один министр (речь уже не идет о том, чтобы последовательно провести их в жизнь), как приходил другой. При этом произошло не просто разделение управлением образования (что выразилось в разделении единого министерства на два), а, стало быть, и самой единой системы образования на две, в каждой из которых имелись претензии на собственное видение реформ. Главное состояло в том, что каждый из приходивших к управлению обеими системами образования министров считал своим долгом (иначе он просто не был бы понят «наверху») продолжить их реформирование, причем вне связи с процессами, происходящими у «соседа». Уже в первой половине 90-х гг. напрашивался вопрос, насколько понимание реформ в каждой из систем образования соответствовало задуманной изначально его трансформации.

В конце 90-х гг. государственная власть вновь осознала необходимость объединения обеих образовательных систем под единым управленческим началом. Однако к этому времени реформаторский, а главное – демократический

и гуманистический потенциал образования стал заметно снижаться в угоду его политической (властной, административной) ангажированности и финансово-экономической целесообразности. Сегодня стало очевидно, что так называемое реформирование образования имеет сугубо конъюнктурный характер и пронизано чертами авторитаризма и диктата, поэтому не случайно встречается на местах сильное сопротивление.

Говоря о финансово-экономической целесообразности реформ в образовании, нужно отметить следующее обстоятельство. Все 90-е гг. государственное и муниципальное финансирование образования осуществлялось по такому минимуму, ниже которого опускаться было просто нельзя. Хорошо известно, что в школах это была крайне низкая зарплата учителей, а в профессиональных учебных заведениях – еще и мизерные стипендии учащимся и студентам. Не обладая возможностями существенного видоизменения ситуации, государство в лице российского Министерства образования сосредоточило свое внимание на поиске такого варианта реформ образования, которое избавило бы руководство страны от необходимости поиска достаточных бюджетных средств для его развития. Под эту цель стала приспособливаться вся совокупность реформ, главными среди которых оказались: переход школы на двенадцатилетнюю систему обучения, введение в них единого государственного экзамена и государственных именных финансовых обязательств (своеобразная ваучеризация образования). При этом о содержании образования и о людях, которые могут его реально обеспечить, то есть о субъектах процесса обучения и воспитания, реформаторы думают меньше всего.

Однако, будучи сторонниками централизованных трансформаций в системе образования не за счет государственного бюджета, новые реформаторы недоучитывают реальные изменения на местах, которые произошли за 90-е гг. и окажутся мощным тормозом для осуществления задуманного в центре.

Образовательные подсистемы, учреждения и их руководители в регионах, оказавшись в течение последних 10 лет в невероятно сложной финансовой ситуации, будучи лишенными сколько-нибудь серьезной государственной поддержки, выжили, научились зарабатывать необходимые средства для своего (пусть и весьма скромного) существования. Это позволило обрести им новый статус, принципиально отличающийся знанием собственной силы и возросших возможностей, реализуемых в новой системе рыночных отношений.

Образование обретает авторитарные тенденции нового рыночного типа. Ряд социологических исследований подтверждает справедливость подобного вывода. Одно из них – изучение ректорского корпуса, проведенное под руководством А. А. Овсянникова [1]. Автор доказывает, что ректоры – эта особая корпоративная социальная общность, которая характеризуется в период конца 80-х – 90-х гг. стремлением «максимально расширить собственные права, уменьшить свою зависимость от Министерств, но одновременно подавить внутри собственного вуза либерально-демократические надежды». По мнению А. А. Овсянникова, «сегодня ректор – это высокостатусный человек, вполне удовлетворенный своим общественным положением в целом и, разумеется, составляющими это положение элементами: богатством, властью и престижем». Ректоры оптимистичны, они освоили новые демократические нормы и правила, успешно пользуясь ими в своих интересах, они составляют группу «новых консерваторов». Далее следуют два важных вывода автора статьи:

1. «Ныне все, кто будет предлагать программы новых реформ (или продолжения старых), будут иметь оппозицию ректорского корпуса».

2. «Ректоры никогда не станут открытой оппозицией любым органам, представляющим власть».

Значительно возросший статус руководителей местных органов управления образования и отдельных образовательных учреждений сегодня дает им право и возможность не соглашаться слепо с навязываемыми новыми реформами, суть которых коротко может быть определена, как стремление переложить финансовое бремя образования на рядовых налогоплательщиков (с помощью такого инструмента, как государственные именные финансовые обязательства) и освободить подобным образом государственную казну от необходимости значительного (многократного) увеличения расходов на нужды развития этой социальной сферы.

В регионах участники образовательного процесса негативно воспринимают идеи реформирования образования (переход к 12-летней школе, перевод школ на муниципальное финансирование), о чем свидетельствуют результаты социологических исследований, проведенных в Свердловской области и Красноярском крае. Так, по данным исследования, среди учителей за увеличение общего срока обучения в школе до 12 лет выступают только 18% опрошенных, против же – 53% (не определились – 29%). Большинство учителей извлекли уроки из горького опыта «периода реформ», поэтому многие справедливо опа-

саются неподготовленности этого перехода. Также скептически учителя относятся к изменению финансовой политики в отношении к образованию (данные мероприятия поддерживают 13%, против – 51%, не определились – 33%) [2].

Есть еще одно крайне важное обстоятельство, объясняющее сопротивление попыткам новых реформ на местах: они могут ослабить авторитаризм органов управления образованием и руководителей образовательных учреждений. Кроме того, похоже, что для их большинства наиболее характерным становится желание ничего не менять в системе образования, дать некоторое, свободное от реформ, время для того, чтобы процессы в ней устоялись и «отстоялись».

Эти ориентации нетрудно понять, поскольку все в системе образования стало настолько зыбким и переменчивым, настолько часто меняются установки «сверху», что нет возможности проверить эффективность сделанного, убедиться в результативности одних инноваций, необходимости отказа от других, неработающих. Образование в стране превратилось в громадного «подопытного кролика», от которого время от времени что-то отрезают, что-то пытаются пришить, но уже другое, «не кроличье». Между тем, вся эта «суета сует» в социальном институте образования категорически противопоказана его природе, суть которой – в определенной стабильности, устойчивости, даже некотором консерватизме. Помимо всего прочего, образование – это в известном смысле «муза», а «служенье муз не терпит суеты».

Усталость от непрерывных попыток что-то реформировать в этой сфере характерна не только для многих местных руководителей образовательных структур и учреждений. Еще более она присуща педагогам, студентам, ученикам, их родителям. Социальная ностальгия по стабильности в образовании подтверждается целым рядом данных социологических исследований, проведенных среди названных социальных групп. Так, сегодня серьезное беспокойство вызывает попытка «ваучеризации образования» с помощью так называемых ГИФО (государственных именных финансовых обязательств). Поскольку у государства нет достаточных средств, которые необходимо вложить в развитие образования, не будет ли это означать, как уже отмечалось выше, перекладывание затрат и инвестиций в названную сферу на налогоплательщиков в прямом смысле: хотите учиться, к примеру, в хорошем вузе – платите ему столько, сколько на самом деле стоит обучение (а хорошее обучение стоит всегда много).

При анализе реформирования социального института образования следует видеть как позитивные, так и негативные аспекты его деятельности, ее конструктивные и деструктивные стороны и результаты. Это – один из основных методологических подходов, вне осмысления и реализации которого понять необходимость реформирования образования и его суть просто нельзя.

Данное обстоятельство особенно важно отметить потому, что в нашей стране, характеризующейся опаздывающей, задерживающейся модернизацией всего общества, в первую очередь – экономики, мы имеем дело с догоняющим реформированием образования. Оно является таковым по определению: отстающее по основным социально-экономическим (а в ряде случаев и по политическим – мы имеем в виду активное сдерживание в последнее время демократии, свободы СМИ и др.) параметрам общество в принципе не может иметь опережающее реформирование образования. Для того чтобы его осуществлять, современное российское общество не располагает никакими объективными предпосылками.

Говоря о главном позитивном результате, характеризующем институт образования, следует отметить его необыкновенную способность к самосохранению. Как уже отмечалось, образование выжило, не разрушилось и продолжает по сей день оставаться конкурентоспособным (хотя бы отчасти) на мировом рынке образовательных услуг. Образование оказалось в целом устойчивым по отношению к деструктивным процессам в обществе, его экономике и социальной сфере.

К достижениям менее общего характера в сфере образования следует отнести появившуюся свободу выбора образовательных программ, форм обучения, типов образовательных учреждений, методик обучения и воспитания, учебников (количество которых резко выросло). Вероятно, к перечню достижений следует относить (хотя это и не всеми безоговорочно признается) появление платного образования – со всеми плюсами и минусами этой социальной инновации. Нельзя не сказать и о таком положительном явлении, как ликвидация практики обязательной отработки после окончания профессионального учебного заведения, что дает возможность людям продолжить образование по избранной специальности либо получить новое.

Наряду с позитивными результатами развития института образования следует отметить негативные аспекты его функционирования, которых также немало. Это и мизерная заработная плата, которая к тому же в течение ряда лет



выплачивалась нерегулярно и не полностью. Это и неремонтируемые здания; 42% российских школьников занимаются в зданиях, требующих капитального ремонта [3]. Это и отсутствие поддержки профессиональных учебных заведений со стороны базовых предприятий. Это и сокращение выпуска специалистов с высшим и средним профессиональным образованием для сферы материального производства (в областях металлургии, машиностроения, металлообработки, радиотехники, приборостроения, электронной техники, связи, автоматике и управления, строительства и архитектуры и т. д.). Очевидно, что реформирование образования не может не включать в себя создания необходимых условий для решения названных и десятков других неназванных, но не менее важных проблем.

Исследуя реформирование образования с социологических позиций, следует иметь в виду, что сама по себе его сфера, ее развитие не может и не должна рассматриваться только как средство для решения других проблем производственного, культурного, общественного, семейного и т. д. характера. Такой подход неизбежно превращает образование в объект прагматического интереса.

Между тем оно имеет самодостаточный характер, а развитие образования оказывается не только (а зачастую и не столько) средством, сколько целью. Жизнь образования и в образовании – это особая, самостоятельная сфера. Ее нельзя рассматривать только как подготовку к другой деятельности, что мы зачастую делаем, рассматривая последовательно дошкольное образование как подготовку к школе, школу – как подготовку к профессиональному образованию, последнее же – как подготовку к труду. Так всю жизнь можно рассматривать только как подготовку к смерти (что, кстати, авторы отдельных философских и религиозных концепций и делают).

Образование – настолько долговременная и важная для каждого человека сфера жизнедеятельности (в ней он проводит иногда до двух десятилетий жизни), существующая и развивающаяся по своим собственным законам, что с социальной точки зрения рассматривать ее лишь как средство для достижения иных, «не образовательных» целей, по меньшей мере, безнравственно. Следовательно, трактовка реформирования образования не может не учитывать это обстоятельство и должна включать в себя положение о его превращении в комфортную сферу жизнедеятельности каждого субъекта процесса обучения и воспитания.

Социологический анализ реформирования образования показывает, что оно, выступая способом социокультурного воспроизводства социума в процессе его адаптации к рыночным условиям жизни, не просто реализует функцию трансляции определенных образцов и стереотипов, но и вступает в соперничество с другими социальными институтами за перераспределение ценностей, финансовых средств и потоков, право создавать духовное пространство жизни общества и быть значимым фактором его развития.

Расширение нормативного поля функционирования образования в условиях рынка, обретение им новых прав и возможностей, перспектив и путей развития превращает институт образования в средство легитимации ценностей, причем самых различных: рыночных и академических, моральных и правовых, религиозных и политических и др. Этот процесс обусловлен специфическими особенностями института образования: широтой и многосторонностью охвата им различных сфер социальной жизни, глубиной и длительностью воздействия на личность (которая имеет дело с ценностями образования в процессе всей жизнедеятельности), долговременным и активным влиянием на деятельность многих институтов, способностью и возможностью трансформировать социальную структуру общества.

Дело в том, что образование активно осуществляет экспансию в те разнообразные сферы жизни, которые ранее ему были неподвластны, стараясь реализовать свое право учить всех и всему самыми различными способами и средствами. Обучение новым специальностям (порой самым экзотическим), многообразии видов образовательных услуг, осуществляемых в громадном диапазоне временных возможностей (от недели до ряда лет) – показатель адаптивности образования к современным условиям и его конкурентоспособности как развивающегося социального института. Потребности его ориентации в условиях плюрализма социального и индивидуального заказа задают ему выполнение новых и весьма специфических функций, например, профессионального консультирования, психотерапии, осуществления деятельности, связанной с социальной работой, социальной педагогикой и др.

Благодаря этому и многим другим процессам у института образования в последнее время появилась возможность конкурировать с другими социальными институтами – производством, политикой, культурой, религией за право воспроизводства, трансляции, распределения ценностей и значений, социокультурных образцов и стереотипов жизнедеятельности, формировать

прообраз будущего мира. Не случайно сегодня все чаще говорят об образовательной парадигме будущего общества (его называют по-разному – информационным, образовательным), в котором образование станет доминирующим способом жизнедеятельности для значительной части населения.

Образование выигрывает конкурентную борьбу у других социальных институтов за счет растущих инвестиций в него не столько государства, сколько рядовых членов общества, которые все больше и чаще полагают, что эта сфера – одна из самых необходимых и дающих надежный (не рискованный) эффект от вложения средств. Хотелось бы обратить внимание: предпочтения, предпочтения образованию как области личных, индивидуальных, надежных инвестиций – в сравнении с другими социальными институтами и сферами деятельности – отдают миллионы рядовых граждан не под давлением «сверху», а в результате осознанного внутреннего выбора именно такого способа жизнедеятельности.

Соперничество «вовне» – с другими социальными институтами – дополняется соперничеством «внутри» самого института образования – между его отдельными подсистемами, образовательными учреждениями за статус, престиж и право на определенное содержание образовательной деятельности. Нельзя забывать, что за этим соперничеством – не просто различные интересы образовательных структур, но и возможности, используя более высокие статусные и престижные характеристики и показатели, зарабатывать дополнительные денежные средства.

Социологический подход к проблеме реформирования и развития института образования нацеливает на выявление связи последнего с процессами модернизации и трансформации российского общества как постоянной смены существенно видоизменяющихся социальных ситуаций и практик. Причем, если процессы модернизации, имеющие мобилизационный характер догоняющего типа, задают институту образованию жесткую ценностно-нормативную матрицу деятельности, то сама по себе трансформация общества предполагает ценностно-нормативный плюрализм, многообразие и широту форм развития образования как личностно-индивидуального и социального вида активности.

В общественном сознании институт образования начинает все более рассматриваться в качестве важнейшего средства легитимации любых ценностно-нормативных систем, не противоречащих социальному устройству и стабильности общества. Сейчас можно утверждать, что образование, вступив

в борьбу за выживание, выиграло первый раунд и имеет все основания претендовать на роль «четвертой», «пятой» или какой-нибудь иной «власти». Однако «сделало» оно это скорее всего не благодаря реформированию (в современном значении этого понятия, придания ему содержания последних нескольких лет), а вопреки ему.

Что означает постановка вопроса об образовании как власти? Конечно, ни о какой традиционной трактовке власти как, скажем, системе социально-политических отношений, выражающих способность, право и возможность решающим образом влиять на действия и поведение групп людей с помощью правовых и моральных норм, угроз принуждения и наказания и т. д., здесь речь не идет. Но ведь власть имеет не только политический, экономический, правовой характер. Она (через образование) может означать духовно-идеологическое влияние на общество, государство, его различные структуры (по аналогии со средствами массовой информации), «заставляя» их не прямо, а опосредованно принимать какие-либо ответственные решения. В этом смысле «образование как власть» может рассматриваться через растущую «власть образования», то есть его усиливающееся влияние и воздействие на многие социальные и лично-индивидуальные процессы.

Интересно в этом плане отметить, что, в соответствии с позицией исследователей власти, ее наиболее важными и общими свойствами являются всеобщность, универсальность (то есть охват ею всех сфер общественной жизни) и включенность, инклюзивность (то есть проникновение во все виды деятельности). Распространенность, всеохватность и влияние (внешнее и внутреннее) образования становятся настолько заметными и очевидными, что позволяют ставить в дискуссионном плане вопрос о его превращении в разновидность власти.

Обратимся к вопросу о практической стороне реформирования образования в плане его социологического видения. Нам представляется более реалистичной и отвечающей потребностям населения страны, чем предлагаемая Министерством образования Российской Федерации программа реформирования образования, следующая позиция.

Во-первых, в ближайшие годы не следует ничего резко менять. Системе образования на всех ее уровнях надо дать время и возможность «отстояться», адаптироваться к экономическим трансформациям рыночного характера, попытаться найти свое достойное место в социально-экономической структуре

общества, наработать новый опыт. Только-только оказалось принятым и утвержденным новое поколение образовательных стандартов и учебных планов. Какими бы они ни были – хорошими или плохими, их не следует менять несколько лет. Необходимо на практике (а это не один год) убедиться, что в них следует оставить, а от чего – отказаться. Новые стандарты должны иметь возможность для «вызревания» и надежного научного обоснования. Пока этого в стране нет, а субъективизм зачастую «захлестывает» реальную профессионально-образовательную необходимость их изменения.

Во-вторых, государство не имеет права отказываться от обязательств по необходимому и достаточному финансированию если не всей, то значительной части системы образования. По нашему мнению, это касается в первую очередь школьного образования. Оно не располагает собственными материально-финансовыми ресурсами, не в состоянии их зарабатывать. Если профессиональные образовательные учреждения могут это хоть как-то делать (кто больше, кто меньше), то допрофессиональные по определению должны являться предметом государственной и муниципальной заботы и поддержки. Сегодня ее уровень не поддается никакой критике.

Поэтому, по нашему мнению, должна быть провозглашена приоритетность материально-финансовой поддержки школы, учительства совместными усилиями государства, регионов и муниципальных образований. Оплата педагогического труда в школе должна вырасти не на проценты, даже их десятки, а в несколько раз. При этом мы не намерены в очередной раз доказывать банальные истины типа того, что от качества и содержания работы школы, уровня подготовки к ней педагогического персонала зависит качество последующего профессионального образования, эффективность производства и т. д.

В-третьих, что касается профессионального образования, особенно высшего, то, по нашему мнению, в ближайшие годы целесообразно его «не трогать», а оставить все как есть, естественно, значительно увеличив бюджетное финансирование и оплату труда профессорско-преподавательского и учебно-вспомогательного персонала. Учитывая, что многие высшие учебные заведения научились сами зарабатывать неплохую «добавку» к бюджетному финансированию (иногда равную ему или даже несколько превышающую), было бы оправданно и справедливо обеспечить правовые гарантии (по крайней мере на несколько лет) невмешательства государства и его структур во внебюджетные средства и их рациональное использование учебными заведениями.

В-четвертых, необходимо укрепление внутриинституциональных связей между образовательными подсистемами и учреждениями. Сегодня многие из них разобщены, конкурируют и даже соперничают между собой, не задумываясь о путях наиболее эффективного совместного решения ряда проблем их функционирования. Сиюминутные выгоды, получаемые некоторыми из них в результате такой конкуренции, часто оказываются значительно меньше, чем польза от совместных усилий на основе поиска общей программы действий. Важным в этом плане является создание профессионально-образовательных комплексов, которые включали бы в себя образовательные учреждения всех уровней профессионального обучения и воспитания: начального, среднего, высшего, послевузовского, дополнительного.

Подводя итог проведенного анализа, необходимо отметить следующее. В 90-е гг. в результате демократического импульса, ставшего условием развития образования, началось его самореформирование, которое представляло собой процесс адаптации данного социального института к рыночным отношениям. Образование расширило свои границы, сферы влияния, обрело новую власть посредством легитимации широкого спектра социальных ценностей и собственного статусного роста.

Несмотря на то, что образование обрело широкие возможности и стало относительно самодостаточным, актуализируется необходимость его институционального регулирования за счет активной, целенаправленной политики государства в данной сфере. Образование – важнейший социальный институт, отвечающий за жизнедеятельность общества в целом, именно поэтому он не может быть отпущен в «свободное плавание» в условиях стихийного рынка. Тем не менее, последние реформы, связанные с трансформированием отношений институтов рынка и образования, создают угрозу его стабильного развития в условиях, когда намечается перспектива относительной устойчивости экономического состояния общества и соблюдения социального порядка.

Социологический прогноз социальных последствий новых реформ в образовании весьма неутешителен. Тот факт, что на плечи налогоплательщиков перекладывается финансирование системы образования (пусть пока в неявном виде), приведет к серьезной деформации самой системы образования и социально-профессиональной структуры общества, которую она воспроизводит. Эти прогнозируемые нами социальные последствия могут в дальнейшем углу-

бить кризис общества и его экономической системы, которую пытаются стабилизировать наши реформаторы, в том числе и за счет образования.

С нашей точки зрения, при реформировании образования нельзя опираться только лишь на одну его сторону, даже такую наиболее важную сегодня как финансово-экономическая. Необходим комплексный подход к реформированию образования, предполагающий учет всех экономических, социальных и культурных факторов этого процесса.

#### *Литература*

1. Овсянников А. А. Система образования в России и образование России // Мир России. 1999, № 3. С. 105–110.
2. Гендин А. М., Сергеев М. И. Реформирование школы в зеркале учительских мнений // Социол. исслед. 2000, № 12. С. 70.
3. Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации за 1999 год. М., 1999.

УДК 301.085  
ББК С 555.5  
Р 82

## **ПЛЮСЫ И МИНУСЫ ВАЛЮТЕКУЩЕЙ РЕФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

Л. Я. Рубина

Современная реформа образования в России ведет начало с середины 80-х гг. XX века. В нее были заложены очень неплохие идеи демократизации, гуманизации образования, его более точного соответствия целям экономического и социального развития общества и потребностям составляющих его групп людей. Она не прекращалась ни на минуту несмотря на то, что за это время общество пережило 3–4 глобальных финансово-экономических кризиса (в том числе системного характера), несколько путчей, десятков правительств и министров образования, множество локальных войн. Реформа не прекращалась, но и не дала тех результатов, на которые рассчитывала государственная власть, по чьей инициативе она, собственно, и была начата. Срок в 15 лет немалый, а ряд идей, которые наконец-то удалось поднять со ступени идеологии