

Поэтому сегодня в российских учебных заведениях изменилась сама структура образования. Основы гуманитарных знаний закладываются в общеобразовательные и специальные программы, восстановлено изучение всего цикла гуманитарных дисциплин с целью привития молодым людям любви к гуманитарной культуре. Особое значение приобретает изучение социологии, культурологии, политологии, социальной психологии, истории, иностранных языков, призванных формировать гармоничного человека, с широким общекультурным кругозором, знанием основ социологии, этики, истории, хорошей языковой подготовкой. Изучение гуманитарных дисциплин очень важно для будущих специалистов. И у нас в стране, и за рубежом, как свидетельствуют данные исследований, оптимальное соотношение знаний по технологии производства и по умению работать с людьми для менеджера составляет – 15:85, для инженера – 50:50. Но представление о том, что гуманитарные знания не нужны в будущей работе весьма стереотипное и устойчивое. Мы считаем очень важным, если не преодолеть, то в чем-то поколебать этот стереотип.

Но гуманитаризация образования не должна рассматриваться как простое увеличение гуманитарных дисциплин в учебных программах. Она предполагает изменение внутренних ориентиров социализации и профессиональной подготовки молодежи, смещение акцентов с растущего объема информации на ценностные аспекты получаемых знаний, их гуманистическую направленность.

Переход от узкой специализации к универсальности знаний привел к изменению статуса многих учебных заведений в стране, вызвал потребность в реализации главного принципа гуманитарного образования – принципа его одухотворенности, ведь познания в области гуманитарных наук необходимы для осмысления процессов, связанных со стремительным развитием современной науки и техники. Сама жизнь потребовала тесного взаимодействия естественнонаучного и технического образования с гуманитарным. Приведенные примеры и предложения, на наш взгляд, далеко не исчерпывают возможности современного образования, но даже реализация предложенного может дать положительные результаты.

Филипповская Т.В.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ КРИЗИСА СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Около двух десятилетий мы констатируем кризисность состояния образовательной системы России. С точки зрения педагогики кризис связан с крутым переломом в выборе моделей при смене парадигм образования: попытке отказа от авторитарной, манипулятивной педагогики и ее замены механизмами развивающей педагогики, педагогики сотрудничества, личностно-ориентированного, проектного и практикоориентированного образования.

С точки зрения экономики речь идет о так называемом критерии оптимальности. Это количественный показатель, выражающий предельную меру экономического эффекта от принимаемых на уровне государства управленческих решений в процессе сравнения их альтернатив и выбора среди них оптимальных. Критерием оптимальности могут выступить как максимум прибыли, так и минимум трудовых затрат, минимальное время достижения какой-либо цели и т.д. И здесь мы можем охарактеризовать кризис с помощью принятых в экономике терминов: провалы государства. Прежде всего, это касается асимметрии информации и неумения предвидеть социальные последствия принимаемых экономических решений.

С точки зрения права мы можем говорить о кризисе, возникшем в результате усиливающегося разрыва между конституционными гарантиями в области образования, реальным финансированием образовательных учреждений и уровнем качества образовательных услуг. Как кризисное можно определить и состояние нормативно-правового обеспечения функционирования системы образования. Например, общеизвестны процедуры лицензирования, аттестации и аккредитации образовательных учреждений. Однако реализуются эти процедуры в условиях отсутствия таких правовых дефиниций, как «лицензия», «лицензиат», «реестр лицензий», «обучение», «образовательная услуга», «образовательный процесс», «качество образования», «доступность образования» и т.д.

Думается, что практически невозможно найти такую сферу функционирования общества, которая не смогла бы подтвердить: кризис образовательной системы имеет затяжной характер и ряд сопутствующих ему признаков. Так, мы можем говорить о «физиологическом» кризисе, когда система пытается адаптироваться к внутренним и внешним изменениям.

Внутренние изменения касаются, прежде всего, состава участников образовательного процесса. Если это образовательные учреждения, то с точки зрения характеристики их материального состояния можно воспользоваться данными Госкомстата¹. Коэффициент обновления основных фондов (или ввод их в действие в процентах от наличия действующих) в 1970 г. составил 15,7%, в 1980 г. – 10,1%, в 1998 и 2000 гг. – 0,8%, в 2003 г. – 1,1%. Старение педагогических кадров достаточно широко освещается во многих публикациях. Удивительно только одно: текучесть кадров в образовании характеризуется «принятием» работников – 19,1% и «выбытием» – 17,9%. Меньше – только в управлении (18,4% и 15%) и сфере культуры и искусства (прибытие – 16,9, но выбытие – 24,5%). Правда, по нашим данным, текучесть кадров педагогических работников дошкольных и общеобразовательных учреждений в возрасте до 30 лет – около 80%. И вот это уже гораздо более тревожно, так как свидетельствует

¹ См.: Российский статистический ежегодник. 2004: Стат. сб. М., 2004. С 323.

о проблемах, истоки и наличие которых либо сознательно умалчиваются, либо оставлены «на усмотрение времени» – «авось сами собой нейтрализуются».

Пытаясь дать качественные характеристики учащихся, используем данные о здоровье молодого поколения в возрасте от 0 до 14 лет. Более чем в 4 раза по сравнению с серединой девяностых годов увеличилось количество детей с болезнями эндокринной системы, связанными с расстройством питания и нарушениями обмена веществ, болезнями нервной системы, органов дыхания, кожи и подкожной клетчатки, костно-мышечной системы и соединительной ткани, мочеполовой системы. Почти в 5 раз увеличилось количество детей с врожденными аномалиями развития, деформациями и хромосомными нарушениями¹.

Внешние изменения, к которым пытается адаптироваться образовательная система, можно просто перечислить: это перманентное реформирование ради процесса реформирования, недофинансирование, противоречивость нормативно-правовой базы, декларация приоритетности образования и автономии образовательных учреждений при фактическом отсутствии таковых и т.д. В результате система находится в состоянии «перегрузки», постоянно сталкиваясь с большим количеством задач, чем она способна разрешить («кризис скудости»).

Кроме «физиологического» кризиса можно напомнить и о кризисе «патологическом», когда изменения затрагивают структуру системы и активно ее перестраивают. И здесь также за примерами далеко ходить не надо. Наиболее простое доказательство можно найти в Конституции РФ. Гарантированное ст.43 Конституции бесплатное и общедоступное дошкольное образование оказалось доступным только для 57,6% малышей, основное общее образование системно «дофинансируется» родителями в размере ежемесячных «дотаций» от 500 руб. и выше в зависимости от региона России. Искусственная надстройка в виде «общего (полного) среднего образования», как и начальное профессиональное образование, конституционно не предусмотрены совсем. А доступность среднего профессионального и высшего образования в связи с печально известным Федеральным законом № 122 от 22.08.2004 г., получившим название «закон о монетизации», сегодня практически полностью связывается с финансовыми возможностями родителей, абитуриентов и студентов.

Предложенное перечисление оценок кризисности состояния системы образования не позволяет сделать однозначный вывод о перспективах развития затянувшегося и имеющего столь неприятные характеристики кризиса. Чем он грозит в целом обществу? Насколько он соответствует необходимым и достаточным признакам эволюционности или стагнации социального института? Можно ли назвать описанный нами кризис границей, далее которой современная система образования

¹ См.: Российский статистический ежегодник... С. 270, 278.

существовать и двигаться не сможет, исчерпав свои ресурсы и смысл существования, т.е. достигнув некоего внутреннего предела? Либо, если ресурсы системы еще не до конца исчерпаны, речь должна вестись о мешающих естественному эволюционному процессу препятствиях извне на уровне асоциальной политики государства? Это те вопросы, на которые хотелось бы получить ясные и честные ответы. Но этого пока не происходит.

С точки зрения социологии кризисность констатируется как затруднения, возникающие в процессе реализации попыток образовательной системы реально «выйти» на личность, сбалансировать тенденции развития образования и трансформационные социально-экономические реалии общества, гармонизировать взаимоотношения с другими социальными институтами – государством, правом, производством, культурой и т.д.

Опираясь на результаты международного исследования PISA-2003, можно предположить: российская система образования уже переведена в условия латентности реализации своих функций, как социального института. В тестировании в рамках PISA-2003, согласно данным Г.С. Ковалевой, приняли участие 15-летние ученики 9,10 классов (32% и 49%), студенты системы начального и среднего профессионального образования (7% и 12%). Итоги, подведенные в результате исследований в 40 странах, показали, что россияне по уровню математической грамотности занимают 29-31 места, по уровню естественнонаучной грамотности 20-30 места, по уровню компетентности в решении проблем 25-30 места, по грамотности чтения 32-34 места.

Организаторы делают вывод: по большинству показателей заметных улучшений в состоянии системы российского общего образования за последние три года не зафиксировано. Результаты 15-летних россиян по-прежнему остаются существенно ниже не только результатов учащихся лидирующих стран (Финляндии, Гонконга, Республики Корея и Японии), но и средних результатов учащихся 30 стран – членов Организации экономического сотрудничества и развития¹.

Это свидетельствует о том, продолжает Г.С. Ковалева, что пока не разработана концепция, позволяющая, не отказываясь от достоинств и традиций российского образования, органично ввести в образовательный процесс новые приоритеты, соответствующие требованиям постиндустриального общества. Школа России, обеспечивая учеников значительным багажом знаний, что подтверждается исследованиями, не вырабатывает у них умения выходить за пределы привычных учебных ситуаций. Ученики не готовы свободно использовать полученные знания в повседневной жизни.

¹ Ковалева Г.С. PISA-2003: результаты международного исследования// Народное образование. 2005. № 2.

Прежде всего, это касается тех требований, которые предъявляются в международных тестах.

Получается, что и Финляндия, и Германия, и Польша, и ряд других стран сумели за довольно короткий срок добиться качественно иных, по сравнению с российскими, результатов. Не исключено, что это связано с тем, что в этих странах стратегам образовательной политики удалось «во главу» угла все-таки поставить реальные оценки и проблемы личности учащегося. А, может быть, все дело в том, что у них не было такого гигантского количества противоречивых документов, абстрактно «направляющих» общественность к ценностям цивилизованного общества. Ведь никто не будет протестовать против такого общего ориентира. В доктринальных документах, связанных с нормативно-правовой базой образования, он указывается достаточно последовательно. Однако то, что в ходе смены модернизационных парадигм предлагается делать для достижения поставленной цели, мягко говоря, слабо продумано.

Поэтому перманентные повороты модернизации образования в России можно рассматривать как особую социальную игру, результаты которой все более и более отрицательны. Однако организаторы игры не ищут источников этого явления, а просто добавляют все новые и новые условия. Основные же «игроки» постепенно оказываются в роли тех, кто никогда не станет конкурентоспособным. А это подрывает конституционные гарантии равенства прав на доступное и качественное образование.

Шестаков К.А.

ОТРАЖЕНИЕ ИДЕЙ МЕЖДУНАРОДНЫХ ДОКУМЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВЕ РОССИИ

Проблемы реализации права на образование имеют место не только в отдельных странах, но и во всем мире в целом. На сегодняшний день есть еще люди, которые не получили даже начального образования и их очень много. Право на образование – необходимое право человека. Право на образование входит во второе поколение прав человека, которые реально стали существовать на рубеже XIX–XX вв., но законодательно оформились только во второй половине XX в.

Всеобщей декларацией прав человека (ст. 26) установлено: «Каждый человек имеет право на образование. Образование должно быть *бесплатным*, по меньшей мере, в том, что касается начального и общего образования. Начальное образование должно быть обязательным. Техническое и профессиональное образование должны быть общедоступными, и высшее образование должно быть одинаково доступным для всех на основе способностей каждого». В данном документе говорится о том, что образование должно быть бесплатным, хотя бы начальное и общее, причем следует заметить, что начальное