

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371

В. П. Борисенков

ЧТО ТАКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ?

Аннотация. В статье проводится сопоставительный анализ образовательной политики и реформирования образования в России, государствах западной Европы, США и успешно развивающихся странах Азии. Автором выявлены идеи и подходы, которые могут быть использованы при реформировании российского образования, проанализирована роль в процессе развития современного образования «Общего соглашения о торговле услугами», разработанного Всемирной торговой организацией. Среди основных идей, которые предлагается почерпнуть из зарубежного опыта и перенести на национальную почву России, выделены реальная приоритетность образования в планах национального развития; преимущественно эволюционный путь реформирования образования, без ломки его базовой, корневой системы; обеспечение учебной и профессиональной ориентации детей и подростков в процессе обучения и дифференциация обучения на старшей ступени средней школы.

Ключевые слова: использование зарубежного опыта в отечественном образовании, рыночная экономика и специфика образования, приоритетность образования, дифференциация обучения.

Abstract. The paper provides a comparative analysis of educational policy and educational system reorganization in Russia, West European countries, the USA and successfully developing Asian countries. The author presents some ideas and approaches that can be used while reorganizing the Russian educational system; the role of the «General Agreement on Service Trading» developed by the World Trade Organization being analyzed regarding the educational process. Among the main ideas recommended for adapting from the foreign experience, there are: the actual priority of education in national development planning, the evolutionary ways of reorganizing the education, avoiding the damage to its basic systems, providing both educational and professional orientation and differentiation of education at senior levels of secondary school.

Index terms: using foreign experience in the Russian education, market economy and specifics of education, differentiation of education.

Еще в XX столетии образование стали называть «самой крупной индустрией века» [6], имея в виду, что никакая другая отрасль ни по числу занятых в ней, ни по инвестициям, которые в нее делаются, ни по отдаче

от этих инвестиций не может сравниться с образованием. Назовем только две цифры, характеризующие масштабы занятости людей в этой сфере: сегодня в мире насчитывается 1 млрд учащихся школ и студентов вузов и около 60 млн учителей и преподавателей.

Уровень развития образования в значительной степени предопределяет перспективы социально-экономического прогресса современных государств. Показательны в этом отношении примеры Японии, Южной Кореи, КНР, Тайваня и многих других стран. Южная Корея еще совсем недавно (1960 г.) была отсталой аграрной страной со средним доходом на душу населения 80 долларов США в год. Сегодня эта небогатая природными ресурсами страна, в прошлом пережившая японскую оккупацию, сильно пострадавшая от войны 1950–1953 гг., стала развитым индустриальным государством с высоким уровнем жизни и образованности населения, приближающимся по своему экономическому потенциалу к странам «большой семерки». Как отмечает российский педагог-компаративист Б. А. Вульфсон, «эти сдвиги в значительной мере обусловлены интенсивным развитием образования... Постоянное внимание правительства к этим проблемам, подкрепленное крупными финансовыми вложениями, дало впечатляющие результаты. В относительно короткие сроки массовая неграмотность была ликвидирована и, напротив, массовым стало среднее образование. Существенно расширились контингенты послесредних учебных заведений; в конце 1990-х гг. университеты насчитывали более миллиона студентов¹. Значительное повышение образовательного уровня населения, наличие квалифицированных кадров способствовали развитию экспортноориентированного высокотехнологичного производства. Стали создаваться научно-промышленные парки, где осуществляется сотрудничество производственных фирм, исследовательских институтов, университетов и колледжей» [1, с. 112].

Было бы серьезным упрощением считать, что развитие образования само по себе вызывает научно-технический прогресс и ведет к подъему и модернизации производства, но оно, несомненно, является необходимой предпосылкой для этого. Конъюнктурные потребности экономики на данный момент далеко не всегда правильно отражают перспективы ее последующего развития, особенно в условиях быстрого обновления техники и технологий во всех отраслях промышленного и аграрного производства. В этой связи привлекает внимание происшедшая в последние десятилетия серъ-

¹ Отметим, что в цитируемой работе на с. 127 количество студентов в Республике Корея (по-видимому, речь идет о всех, кто получает послесреднее образование) в 1996/97 уч. г. оценивается в 2,5 млн чел.

езная переориентация государственного планирования образования в развитых государствах Запада и Востока. Если еще 20–30 лет назад при выработке соответствующих решений было принято исходить из конъюнктурных потребностей экономики и ни в коем случае не допускать «переобученности» населения, чтобы не отвлекать финансовые и людские ресурсы от их рационального использования, то сейчас доминируют принципиально иные подходы, учитывающие перспективу развития. В частности, при подготовке государственных планов развития образования, как правило, руководствуются концепцией «квалификационного резерва». Речь идет о подготовке такого количества и такого уровня квалифицированных специалистов, которые на сегодняшний день могут показаться избыточными, но на самом деле открывают перспективу развития экономики, основанной на знаниях. Думается, что этот опыт развитых государств заслуживает внимательного изучения, а подходы, основанные на учете перспективных задач экономического и социального развития, могут найти применение и в России: нам уже не раз приходилось сталкиваться с проблемами дефицита квалифицированной рабочей силы и кадров специалистов из-за ошибок, допущенных в планировании развития отечественного образования в регионах и в целом по стране.

В последние десятилетия приверженцы неолиберальной глобализации предпринимают активные усилия для того, чтобы перевести сферу образования на рыночные рельсы, расширить частный сектор образования за счет государственного и, в конце концов, добиться полной коммерциализации образования. Сейчас уже никого не шокируют выражения «рынок образования», «образовательные услуги» и др. Всемирной торговой организацией (ВТО) мировой рынок образования оценивается на начало XXI в. гигантской суммой в 2 трлн долларов, что составляет 6,5% мирового валового внутреннего продукта (ВВП) [3, с. 148].

Кстати, именно при принятии в конце 1994 г. решения о создании с 1 января 1995 г. ВТО, между государствами, которые становились ее членами, было заключено «Общее соглашение о торговле услугами», и в число 12 услуг, на которые оно распространялось, было включено и образование. В соответствии с этим документом «Общее соглашение» не может применяться только к системам образования, которые находятся в полном ведении государства и полностью им финансируются. Однако ввиду того, что таких стран уже попросту нет, сфера действия «Общего соглашения» практически ничем не ограничена. Конечно же, решающее значение для утверждения позиций капитала в сфере образования и торжества неолиберальной глобализации в мире имело исчезновение социалистических го-

сударств, обладавших значительным политическим влиянием, высоким научным авторитетом, сильной системой социальной защиты населения, мощным военным потенциалом и получившими международное признание 32 достижения в области образования. Как отмечается в одном из документов Всемирной комиссии по социальному измерению глобализации, «рост влияния прорыночных экономических доктрин за последние 20 лет играл ключевую роль в создании основ для глобализации. Крушение коммунизма в 1980–90-х гг. стало поворотным пунктом. Это сразу добавило к экономике свободного рынка 30 бывших коммунистических стран с общим населением в 400 млн человек. По мнению ряда аналитиков, конец двухполюсного мира означал также исчезновение какой бы то ни было системной альтернативы рыночной экономике». И далее: «1990-е годы стали началом подъема и глобализации свободного рынка» [7].

Итак, ВТО, а точнее – инициаторами ее создания из США, было предложено рассматривать образование как коммерческую услугу, а сферу образования – как рынок образовательных услуг, подлежащий либерализации. По сути, смысл «Общего соглашения» в том, что касается сферы образования, состоит как раз в превращении ее в открытый рынок для частных местных и иностранных фирм, компаний, учебных заведений, конкурирующих друг с другом и с государственной системой образования. И процесс этот, начавшийся, кстати, еще до создания ВТО, сегодня идет полным ходом, причем доминирующие позиции в международной торговле образовательными услугами принадлежат США, за которыми следуют на довольно значительном отдалении Великобритания, Франция, Канада и Австралия. Весьма вероятно, что после ожидающегося вскоре (возможно, в текущем году) вступления России в ВТО ее образовательное пространство также станет гораздо более открытым для иностранных поставщиков образовательных услуг (частных фирм, университетов и т. д.), проявляющих особый интерес к сфере высшей школы. Известно, что возрастающий социальный спрос на образование в ряде случаев остается неудовлетворенным из-за неспособности государства увеличивать соответствующими темпами прием в государственные вузы на бюджетные места, и логично ожидать, что в эту брешь устремится иностранный капитал.

В связи с тем, что образование стали относить к категории коммерческих услуг, о нем начали говорить как о товаре, являющемся предметом купли и продажи. Появились даже ранее неизвестные выражения: на английском – «*commodilization of education*», на французском – «*marchandisation de l'éducation*» (от слов *commodity* и *marchandise*, т. е. товар). Если переводить эти выражения на русский язык буквально, то мы получим

термин «товаризация образования». Таков закономерный результат подчинения образования законам капиталистического рынка.

Убедительная критика такого отношения к образованию содержится в работе видного российского исследователя С. А. Тангяна «Неолиберальная глобализация». Он пишет, что даже «в семантическом плане основные понятия, которые выражает слово “образование”, никак не совмещаются с понятиями услуги или товара, которые продаются или покупаются. Как процесс образование имеет одним из главных агентов / действующих лиц образующегося (учащегося, студента). Без него нет никакого процесса. Не покупает же он свои же собственные усилия и труд, составляющие неотъемлемое, можно считать, основное содержание процесса образования! Как результат процесса, полученное образование навсегда остается с ним и у него, оно не может отчуждаться от него, значит не может продаваться... Таким образом, уже семантически отождествление образования и в одном и в другом значении с услугой, товаром, которые продаются и покупаются, чистая нелепость, полная аберрация» [3, с. 151–152]. С этим нельзя не согласиться.

Однако основной акцент в своей критике С. А. Тангян делает на том, что образование выполняет в обществе гораздо более широкие функции (культурные, социальные, гражданские, экономические, этические, педагогические и др.), нежели просто обслуживание экономики. Не будучи ее частью и далеко выходя за ее пределы, образование представляет собой фундаментальный институт общества и условие его существования, является носителем и хранителем цивилизационных особенностей народов, обеспечивает устойчивое и непрерывное развитие цивилизаций.

Наконец, в соответствии с Всеобщей декларацией прав человека образование – одно из основных его прав, что гарантировано конституциями большинства государств мира. В этом оно является всеобщим законным достоянием и не должно низводиться до предмета купли-продажи, что извращает его сущность, назначение и цель.

Подводя промежуточный итог критического анализа взглядов на образование приверженцев неолиберальной глобализации, флагманом которой выступают сегодня США, С. А. Тангян пишет: «Как функция, как жизненный внутренний орган общества, постоянно возрождающий его, образование исторически не конъюнктурно, и, пока существует человеческое общество, оно будет существовать. Капиталистическая же система и тем более неолиберальная глобализация в большой исторической перспективе конъюнктурны. Их не было, когда в течение веков и тысячелетий образование существовало, и оно будет существовать, когда завершится отведенный им историей срок» [3, с. 153].

В связи с распространением на сферу образования рыночных отношений и его коммерциализацией большую актуальность, в том числе и в России, приобрел вопрос о платности образования.

В развитых странах Западной Европы обучение в государственных школах является бесплатным, хотя родители и несут некоторые расходы на учебные пособия, спортивную одежду, экскурсии и др. Более того, в большинстве европейских государств семьям, независимо от их доходов, выплачиваются пособия на детей, начиная с рождения ребенка и до достижения им определенного возраста: в Великобритании – до 16 лет, во Франции – до 17 лет, в Италии и Дании – до 18 лет, а при продолжении стационарного обучения – и после достижения указанного срока. Естественно, что эти пособия в значительной степени компенсируют упомянутые выше дополнительные расходы семей. Поощрение тех, кто стремится получить послесреднее образование, продиктовано и фискальными соображениями: высшее образование обеспечивает при условии трудоустройства повышение зарплаты, а при прогрессивном налогообложении люди с высшим образованием платят более высокие налоги, что увеличивает поступления в бюджет.

В отличие от России, ни в одной из западноевропейских стран, согласно материалам, которыми мы располагаем, в обязательной школе не практикуется взимание платы за обучение дисциплинам (их разделам, модулям и др.), не вошедшим в состав ГОС. По сути дела, данная практика, получившая распространение в некоторых регионах РФ, на наш взгляд, является нарушением закона о всеобуче и представляет собой пример перекладывания расходов за обязательное обучение на родителей учащихся.

Опыт некоторых западноевропейских государств свидетельствует о возможности использования сокращения рождаемости, а следовательно, сокращения численности школьников, для значительного повышения удельных расходов на обучение (в пересчете на одного ученика) и уменьшения наполняемости классов. В этом плане в ряде стран достигнуты реальные результаты. Так, в Великобритании в государственных средних школах на одного учителя приходилось в 1970 г. 18 учащихся, в 1980 г. – 16, в 1990 г. – 15. Во Франции из-за падения рождаемости контингенты учащихся начальных школ сократились на 900 тыс. детей, в то время как число учителей возросло более чем на 20 тыс. человек [1, с. 130].

В США нет такой тщательно разработанной государственной системы пособий на детей, как в странах Западной Европы. Зато здесь действуют федеральные программы и программы штатов по оказанию финансовой помощи нуждающимся семьям с детьми. Размеры этой помощи,

включая выдачу специальных талонов на продовольствие, достигают более половины дохода таких семей. Для обеспечения возможности обучения выходцев из низших социальных слоев им предоставляются так называемые гарантированные займы. Их выдают частные банки под низкие проценты с погашением разницы между заниженными и рыночными ставками за счет средств федерального правительства, выступающего в качестве гаранта погашения займов по окончании учебы. Хорошо успевающим и не имеющим судимости студентам из бедных семей выплачивается стипендия – около 3 тыс. долларов в год, что приблизительно эквивалентно годичной плате за обучение в общинном колледже штата.

Что касается выходцев из богатых семей, которые учатся в дорогостоящих частных университетах (старейшие и лучшие из них принято называть «университетами, увитыми плющом»), то они платят за обучение от 25 до 40 тыс. долларов.

Широкой популярностью в США пользуются идеи неолиберальных глобалистов, призывающих полностью перевести образование на рыночные рельсы, максимально сократить вмешательство государства в сферу социальных отношений и уменьшить государственные субсидии на образование. Автор нашумевшей книги «Капитализм и свобода» М. Фридман писал, например: «Количество денег, истраченных на образование, увеличивается стремительными темпами, куда быстрее, чем национальный доход. Государство не в состоянии нести эти все увеличивающиеся расходы; их надо переложить на родителей, которые будут экономны и осмотрительны, решая вопрос, на что тратить деньги, и поэтому не станут определять своих детей на «бесперспективные» для них направления учебы» [1, с. 131].

В начале 1990-х гг. в США в опытный порядок была апробирована система ваучеров, которую сегодня наши «реформаторы» пытаются распространить и в России. Назначение этой системы в том, чтобы заставить школы конкурировать между собой, бороться за учащихся, которым предоставляется право выбора конкретной школы – государственной или частной. Родителям, имеющим детей школьного возраста, выдаются особые государственные сертификаты (ваучеры), которыми они оплачивают обучение своих детей в избранной ими школе. Государство, в свою очередь, как бы выкупает эти ваучеры у школы, финансируя ее деятельность. Таким образом, получается, что чем больше ваучеров получает от родителей учебное заведение, тем больше доля его государственного финансирования.

Уже первые результаты эксперимента по использованию данной системы в США показали, что она ставит в неравное положение частные и государственные школы, нанося ощутимый ущерб последним. Происходит

перекачка бюджетных средств в частный сектор, что ведет к снижению качества обучения в государственных школах, которые покидают наиболее способные и успевающие ученики. Попытки распространения этой системы в России могут повлечь за собой еще более негативные последствия и привести, в частности, к массовому закрытию учебных заведений.

Отечественное образование уже на протяжении нескольких десятилетий финансируется по остаточному принципу, несмотря на существование Указа № 1 первого Президента России Б. Н. Ельцина о приоритетности образования для национального развития и целый ряд последующих аналогичных деклараций, заявлений и решений. Начиная с 1980-х гг. реальные удельные (в пересчете на одного учащегося) расходы на образование были у нас существенно ниже, чем в развитых странах, а в дальнейшем этот разрыв продолжал увеличиваться. В результате сегодня по этому показателю Россию скорее можно сравнить со среднеразвитой страной «третьего мира», и довольно иллюзорны надежды на то, что в ближайшем будущем мы достигнем паритета с развитыми странами Запада и Востока в области материального обеспечения образования.

С целью преодоления финансового дефицита расширяется сеть платных «образовательных услуг», особенно в сфере послесреднего образования. При этом делаются ссылки на примеры США или Китая, где все высшие учебные заведения – платные. Однако эти ссылки нельзя считать убедительными и корректными. Вряд ли есть необходимость доказывать несоизмеримость возможностей «среднего американца» и «среднего россиянина». Кроме того, в США действуют многочисленные некоммерческие фонды, предоставляющие финансовую помощь способным учащимся из бедных семей. В России же таких фондов практически не существует.

Что же касается Китая, то в этой стране любой выпускник средней школы может получить кредит для оплаты высшего образования. При этом, если после завершения высшей школы он работает в своей стране и по полученной специальности, то кредит погашается на чрезвычайно выгодных для молодого специалиста условиях. В противном случае он должен сам обеспечить полное погашение кредита. У нас такого рода детально разработанные механизмы также отсутствуют.

Кстати, далеко не все на Западе проявляют рыночную одержимость и стремятся к коммерциализации образования. Выступая на открытии Всемирной конференции по высшему образованию 5 октября 1998 г. премьер-министр Франции Лионель Жоспен сказал: «Я отвергаю меркантильную концепцию, согласно которой высшее образование может определяться рынком... Рыночная экономика – это реальность, в которой мы дейст-

уем. Но не рынок является горизонтом общества... Не ради рынка утверждается демократия... Как и все европейцы, я приверженец государственной системы образования, следовательно, решающей роли государства – гаранта равенства возможностей – в финансировании» [5].

Во Франции, Германии, Швеции, Дании, Финляндии высшие учебные заведения в подавляющем большинстве являются государственными и бесплатными. В нашей же стране огромные средства затрачиваются семьями абитуриентов на преодоление рубежа между школой и вузом. Как следует из «Доклада о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации», «затраты семей на этом рубеже составляют около 1 млрд долларов, т. е. почти в 1,5 раза больше затрат государства на все высшее образование в 2000 г. Эти деньги (в среднем 1 тыс. долларов на абитуриента) уходят, в частности, на оплату подготовительных курсов и занятия в различных структурах при вузах по специальным программам подготовки к вступительным экзаменам, но львиная доля этих средств расходуется на оплату репетиторов и на взятки за поступление» [2].

В чем польза для российского образования изучения зарубежного педагогического опыта, прежде всего опыта передовых развитых государств мира?

Обращение к нему позволяет более глубоко понять и осмыслить свои собственные проблемы, способствует предотвращению и исправлению допущенных промахов и ошибок, преодолению идеологической зашоренности, повышению эффективности учебно-воспитательной деятельности российских образовательных учреждений. Правда, здесь необходимо сделать одну существенную оговорку. Не может быть и речи о прямом заимствовании и перенесении чужого опыта в области образования на свою национальную (российскую) почву. Об этом предупреждал еще К. Д. Ушинский в знаменитой работе «О народности в общественном воспитании». Великий русский педагог считал, что возможности заимствования зарубежного опыта в принципе различны в зависимости от того, идет ли речь о науке или о системах воспитания.

К. Д. Ушинский при этом решительно выступал против деления наук по национальному признаку. «Каждый образованный народ только тогда имеет значение в науке, когда обогащает ее истинами, которые остаются такими для всех народов. И, наоборот, какую пользу науке мог бы принести народ, создавший свою особенную народную науку, непонятную для других народов? Могли бы, наконец, идти науки вперед, если бы каждый народ создавал для себя особую науку, не усваивая результатов, добытых его предшественниками и современниками? Как непонятны выражения: французская математика, английский закон тяготения, немец-

кий закон химического сродства, точно так же не имеет содержания и выражение: русская наука...» [4].

Совсем по-другому выдающийся педагог смотрел на возможности заимствования чужого опыта в области воспитания. К. Д. Ушинский исходил из того, что системы воспитания в каждой стране отличаются чрезвычайным своеобразием, что в принципе резко ограничивает, если вообще не исключает возможность прямого заимствования зарубежного опыта. «У каждого народа, – писал он в той же работе, – своя особенная национальная система воспитания, а поэтому заимствование одним народом у другого воспитательных систем оказывается невозможным».

Наверное, с учетом глобализационных процессов, развернувшихся в мире на протяжении последних 30–35 лет, позиция К. Д. Ушинского нуждается в некоторой корректировке, хотя в целом остается глубоко верной. Так, Ушинский очень кратко и четко сформулировал важнейшее методологическое указание, касающееся использования зарубежного опыта в условиях своей страны: «Переносится не сам опыт, но лишь идея, выведенная из опыта» [4].

Каковы же те основные идеи, которые следовало бы почерпнуть из зарубежного опыта и перенесение которых на национальную почву России могло бы быть полезным отечественному образованию?

1. *Приоритетность* (реальная, а не декларируемая; не на словах, а на деле) *образования в планах национального развития*. Она должна найти воплощение прежде всего в оплате труда специалистов, занятых в этой сфере. Общеизвестно, что в развитых странах Запада и Востока заработная плата работников народного образования и научных сотрудников значительно превышает средние показатели по народному хозяйству в целом. У нас же наблюдается обратная картина, что влечет за собой отток лучших кадров из науки и образования и создает в данной отрасли кризисную ситуацию.

2. *Преимущественно эволюционный путь реформирования образования, без ломки его базовой, корневой системы*. В истории систем образования развитых государств не счесть примеров, когда их деятельность подвергалась прямо-таки уничтожающей критике, и, казалось, ничто не могло спасти эти системы от полного разрушения и перестройки. Вспомним, например, период «послеспутникового шока» в США, когда только ленивый не критиковал американскую систему образования за низкий уровень знаний учащихся, особенно по предметам естественнонаучного цикла и математике, за отсутствие должной учебной дисциплины, за слабую теоретическую подготовку учащихся, узкий прагматизм и др. Прошло время. Были выделены дополнительные средства на федеральном уровне для улучшения естественнонаучной и математической подготовки

школьников, повышения квалификации учителей. Но критика американской школы не повлекла за собой отказ от принятой в школе США системы дифференциации обучения, когда у учащихся есть возможность выбора из широкого спектра элективных предметов, что в конечном счете в старшей средней школе сводит многообразие учебных профилей к двум типам – академическому и практическому. США не отказались от педоцентризма как методологической и философской основы американского образования, не стали ни в чем копировать советскую систему образования, тщательно проанализировав в то же время ее сильные и слабые черты. Мы же в последние годы довольно часто идем по пути копирования американских моделей. Однако хорошо известно, что «копировальщики» и имитаторы всегда гораздо лучше усваивают недостатки моделей, которые они берут за образец, нежели их достоинства.

3. *Учебная и профессиональная ориентация детей и подростков в процессе обучения.* В этой области передовыми государствами Запада и Востока за многие десятилетия и даже столетия накоплен огромный опыт. Пока соответствующая работа ведется в России очень слабо, а опыт Англии, Франции, Германии, Японии осваивается очень медленно. Но именно здесь находится важный резерв повышения эффективности учебно-воспитательного процесса.

4. *Развитая система дифференциации обучения на старшей ступени средней школы.* Хотя в этом плане российская школа еще в 90-е гг. прошлого столетия совершила огромный прорыв, уйдя от единообразия учебных планов, программ и учебников, само это движение носило во многом анархический характер. Мы и сегодня очень далеки от окончательного оформления оптимальной и основанной на российских традициях системы дифференциации обучения в полной средней школе. Не секрет, что многие учащиеся оказываются в старших классах либо гуманитарной гимназии, либо технического лицея отнюдь не в соответствии с проявленными за годы обучения способностями, а в силу иных причин. Создать систему дифференцированного обучения на старшей ступени средней школы, при которой каждый учащийся мог бы найти себя и учиться с интересом и успешно, – задача, которую еще только предстоит решить.

Литература

1. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика. М., 2003.
2. Доклад о развитии человеческого потенциала в РФ. М., 2001. С. 102.
3. Танган С. А. Неолиберальная глобализация. М., 2004.

4. Ушинский К. Д. О народности в общественном воспитании. Собр. соч.: в 2 т. М.; Л., 1948. Т. 2. С. 70.

5. Conference mondiale sur l'enseignement supérieur. Paris, 5–9 octobre. 1998. P. 5.

6. Le Than Khôi (sous la dir.de). L'enseignement en Afrique tropicale. P., 1971. P. 27.

7. World Commission on the Social Dimension of Globalisation. A fair Globalisation. Geneva, 2004. P. 32.

УДК 37

В. И. Загвязинский

СОЦИАЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ЕГО СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ В ПЕРИОД МОДЕРНИЗАЦИИ¹

Аннотация. В статье дается характеристика кризисного состояния российского образования и намечаются стратегические ориентиры образовательной политики, которая могла бы обеспечить выход из кризиса и переход с позиций догоняющего социально-экономические запросы образования к системе, опережающей социально-экономическую ситуацию.

Кризисная оценка состояния российского образования выражается в катастрофическом падении его качества, резком снижении его рейтинга на международном уровне, что вызвано прежде всего кадровым оскудением средней школы, искаженным пониманием целей и планируемых результатов ее деятельности, а также недостаточным финансированием.

Основными стратегическими ориентирами развития образования являются личностное развитие обучающихся (воспитанников), формирование новых социальных отношений, человеческого резерва для построения экономики знаний, культуросбережение и культуросозидание.

Предложены условия научного обеспечения управленческих решений, необходимых для модернизации образования и практической реализации намеченного в новом поколении стандартов компетентностного подхода: коррекция образовательной политики, усиление интегративного характера образовательных программ, достижение реального приоритета воспитания, интеграция традиционных и новых подходов, технологий и методик.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг. (№ 14.740.11.0235).