

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

ческого обоснования на ступень организационных действий (о регионализации образования, профилизации обучения в общеобразовательной школе, вариативности образовательных программ и типов учебных заведений, об альтернативном – государственному и о дополнительном образовании и т. п.), пробивали себе дорогу еще с 70-х гг. В этом нетрудно убедиться, заглянув в труды по социологии образования тех лет.

О причинах такого неспешного хода реформы сказано немало: она не была заложена ни в какие планы развития («отдельной строкой» тем более), не получила должного финансового и материального подкрепления, не опиралась на необходимый кадровый потенциал («низь», т. е. учителя-практики, учебные заведения оказались к ней морально и профессионально неподготовленными). Будучи вызванной необходимостью разрешить серьезные противоречия во взаимоотношениях системы образования с обществом (государством) и личностью (молодым поколением, включающимся в жизнь), реформа разворачивалась в условиях острейших противоречий экономического, социального, политического, культурного, духовно-нравственного развития, не разрешенных до сих пор, играющих по отношению к системе образования деструктивную роль.

Постепенно разрушились мифы о всеобщем среднем образовании, о «единой образовательной лестнице», о непрерывном образовании, о возможности осуществлять управление всем институтом образования из одного центра и др.

Удалось добиться на организационном уровне ряда конкретных результатов, о которых также немало сказано. Это: а) существенный пересмотр содержания образования в соответствии с его новыми целями и задачами, сформулированными в «национальной доктрине образования в РФ»; б) приоритетный статус образования в государственной политике и определение меры ответственности государства, его интересов и задач в сфере образования; в) создание нормативно-правовой базы для функционирования и развития образования в новых социально-экономических условиях (законодательство об образовании, введение государственных стандартов, определение государственного заказа на образование, разграничение компетентности органов управления образованием); г) постановка образования в общий социокультурный контекст, поворот общественного мнения в сторону понимания образования не только как общенационального достояния, но и как общей заботы.

О недостатках реформы образования можно говорить, с одной стороны, как о продолжении ее достоинств и, с другой стороны, как о процессе, породившем новые проблемы и противоречия. «Вялотекущий» характер реформы образования, в известной степени объясняемый инерционностью любой институциональной системы, есть в каком-то смысле благо, поскольку система образования не рухнула, не развалилась, «приспособилась», а отдельные ее структуры даже развиваются, весьма успешно функционируют. Это относится к высшему образованию, к структурам дополнительного, негосударственного образования, учреждениям элитарного типа, некоторым региональным системам общего и профессионального образования.

Но... Есть инерция и «инертность», есть здоровый консерватизм и «принципиальный», «воинствующий» консерватизм, уповающий на то, что если ничего не делать и не менять, а еще лучше если вернуться к старому, то проблемы само собой разрешатся.

Исследования социологов по самым разным аспектам образования выявляют, к примеру, большую группу учителей, которые устали от инноваций, не хотят больше реформ. Конечно, они не против «гражданского общества», но за «сильное государство» (не синоним правового), за дисциплину и порядок, за единую идеологию, не соотнося это с возможным ограничением свободы творчества, мышления, самореализации, которой уже вкусили.

Довольно много есть энтузиастов, мастеров, которые в последнее десятилетие провели интересные эксперименты, осмыслили результаты и даже оформили их в виде научных публикаций, диссертаций по педагогике, психологии, социологии. Однако эти результаты не выполняют своей роли корректирующего фактора по отношению к идеологии и организации реформы, не стали ее органической частью, обеспечивающей дальнейшее продвижение.

В оценках качества образования отмечается все увеличивающийся разрыв между средней и высшей школой. Какого абитуриента может дать сегодня школа, которая, мягко говоря, не всегда соответствует аттестационным требованиям, где средняя зарплата учителя в 2–3 раза ниже средней зарплаты рабочего промышленности, где новейшие технические средства обучения либо отсутствуют, либо не функционируют из-за отсутствия электроэнергии? С каких «стартовых» показателей начинается обучение в вузе, когда в одной аудитории сидят первокурсники, прошедшие жесткий конкурсный отбор, и еле сдавшие экзамены студенты-«договорники» или «целевики»? Успешность освоения ими

образовательной программы изначально неодинакова. Да и на выходе из вуза, как показывают опросы выпускников, степень удовлетворенности полученной подготовкой остается невысокой, вне зависимости от того, на какой основе – бюджетной или коммерческой обучались студенты.

Не сокращается разрыв между образовательными парадигмами, теориями и образовательной практикой. Новейшие концепции и технологии, теоретически проработанные и даже экспериментально подтвержденные, не находят широкого применения ни в ученической, ни в студенческой среде, на наш взгляд, потому, что консерватизм обходится экономичнее, дешевле, а инновации не утверждаются в массовом педагогическом сознании как нечто действительно лучшее.

В самом деле (и это заметный «минус» реформы), до сих пор никто не проследил социальный, экономический, личностный, профессиональный результат реформы. Никем не доказано, что ученики, прошедшие через обучение с шести лет, «перескочившие» через 4-й класс начальной школы, испытавшие на себе разные «системы», «школы», «методики», оказались наиболее приспособленными к жизни в современном российском обществе, более успешными в карьере, профессиональной самореализации, хотя, может быть, они и давали лучшие результаты тестирования в ходе экспериментов. Никем не доказано, что многоуровневая система в вузе (бакалавриат + магистратура) дает лучшие результаты, чем специалитет, не говоря уж о разного рода «интенсивах». Предполагалось, что с этой новой системой российская высшая школа войдет в мировое образовательное пространство, но процесс оказался намного сложнее, и пока в это пространство охотно «вписываются» выпускники элитных школ и вузов, уверенные в том, что лишь «у них», «там» смогут реализовать себя.

Нет уверенности в том, что сегодняшние «решительные шаги» нового этапа реформы образования просчитаны с точки зрения результатов, отдаленных последствий. Парадоксальность этих шагов очевидна. Государство одной рукой обещает дать больше денег на общеобразовательную школу, хотя бы в пределах «обязательного основного образования», а другой – спускает финансовые заботы на региональный и муниципальный уровни, на попечение общественности. В «Национальной доктрине образования» тезис о том, что государство «выражает решимость и волю принять на себя ответственность за настоящее и будущее отечественного образования вместе с общественностью», означает практически не то, что общественности позволено влиять на образо-

вательную политику государства. Она, эта общественность, в лице таких социальных партнеров, как семья, работодатели, сам институт образования (многие структуры которого уже научились зарабатывать средства), рассматривается как внебюджетный источник финансирования, доля которого будет возрастать.

Вводя единый экзамен «школа – вуз», государство одной рукой стремится «схватить за горло» коррупцию на вступительных экзаменах в вузах, а другой – спускает ее на уровень средней школы, где контроль за ней не менее труден. Единый государственный экзамен в нашем понимании, когда оценивать знания будут совместно учителя, «другие» учителя, родители, представители вузов («независимая комиссия») – это совсем не та независимая экспертная система тестирования школьников, которая существует в Европе и США. Там она связана не с финансированием дальнейшего образовательного пути выпускника (для этого создана система кредитования, совсем не похожая на предлагаемое ГИФО), а всего лишь с определением его пригодности к освоению той или иной образовательной программы в том или другом вузе.

Что касается вузов, то государство в лице Министерства образования РФ и здесь одной рукой ратует за фундаментализацию, гуманитаризацию профессиональной подготовки, предостерегает от узкой профилизации, технократизации, предметной ограниченности, призывает к актуализации, артикуляции тех знаний, которые необходимы каждому специалисту в любой сфере деятельности, другой – предельно ограничивает госстандартом блок гуманитарных и социально-экономических дисциплин. Откуда, в таком случае, возьмется мировоззренческая ориентация, развитое социальное мышление, идеология профессионального творчества, нравственно-коммуникативная культура специалиста?

Так, может быть, неспешность и несуетность хода реформы такого важнейшего социального института, как образование, и есть ее основной плюс?

В любом случае парадоксальность и противоречивость этой стороны социальных преобразований требует более глубокого научного анализа не только процесса реформы, но также ее ближайших и отдаленных результатов. А для этого необходима более качественная, достоверная, правдивая информация о том, в каких реальных условиях выживает, живет, развивается наша система образования.