

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
ИНСТИТУТ ПРОБЛЕМ РАЗВИТИЯ ВПО
МОСКОВСКОГО АВТОМОБИЛЬНО-ДОРОЖНОГО ИН-
СТИТУТА (ГОСУДАРСТВЕННОГО ТЕХНИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА)
МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. М.В. ЛОМОНОСОВА



Л.С. Гребнев

Образование: услуга или жизнь?

Москва
2005

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
ИНСТИТУТ ПРОБЛЕМ РАЗВИТИЯ ВПО
МОСКОВСКОГО АВТОМОБИЛЬНО-ДОРОЖНОГО ИНСТИТУТА (ГОСУ-
ДАРСТВЕННОГО ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА)
МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. М.В. ЛОМОНОСОВА**

Л.С. Гребнев

Образование: услуга или жизнь?

**Москва
2005**

УДК 374.3
ББК 74

Редакционная коллегия изданий
Института проблем развития ВПО
МАДИ (ГТУ):
член-корреспондент РАН В.М. Приходько,
академик РАО В.М. Жураковский,
профессор И.В. Федоров

Гребнев Л.С. Образование: услуга или жизнь? – М.: МАДИ (ГТУ),
МГУ им. М.В. Ломоносова, 2005. – 90 с.

Анализируются вопросы образования в широком историческом контексте. Образование понимается как неотъемлемое свойство жизни человека и поэтому не подлежит рассмотрению в качестве услуги. Услуги, в том числе и рыночные, возникают в связи с образованием по мере развития индустриально-рыночной экономики и касаются прежде всего обучения, которое становится преобладающим в образовании как процессе, направляемом со стороны общества. По мере высвобождения человека из рутины образовательных услуг, связанных с предъявлением знаний и контролем степени их освоенности, появляется возможность вернуть в образование воспитание.

Книга представляет собой переработанный и дополненный вариант статьи «Образование: рынок “медвежьих услуг”», опубликованной в журналах «Высшее образование сегодня», «Образование» и «Мир России», и статьи «Образование: услуга или жизнь?», опубликованной в журнале «Вопросы экономики».

Публикация рассчитана на широкий круг читателей.

©Институт проблем развития ВПО МАДИ (ГТУ), 2005
©МГУ им. М.В. Ломоносова, 2005
©Л.С. Гребнев, 2005

ОБРАЗОВАНИЕ – САМООБРАЗОВАНИЕ, ЛИЧНОЕ «НАТУРАЛЬНОЕ ХОЗЯЙСТВО»

Выражение «получить образование» никому не режет слух. О качестве образования судят по репутации заведения, в котором человек его «получил». Иными словами, образование воспринимается как некое благо в ряду других внешних по отношению к человеку благ, которые он может получить или не получить.

В этой связи уместно напомнить, что английский синоним слова «благо» – «good» – является одновременно экономическим термином, который часто на русский язык переводится как «товар», т.е. вещь, предназначенная для продажи или хотя бы потенциально поддающаяся отчуждению от одного лица в пользу другого. При этом в экономической теории не делается различия между благом в вещественной и невещественной форме. На практике же, в частности в Системе национального счетоводства, введено специальное словосочетание «goods and services», которое на русский язык переводится как «товары и услуги», что не вполне точно, поскольку услуги тоже могут отчуждаться, в том числе и за плату, т.е. быть товаром.

Поскольку образование явно не является вещью, оно «приписывается» к услугам. Отсюда один шаг до узкоэкономического подхода к образованию как одному из многочисленных социальных благ (услуг – медицинских, жилищно-коммунальных и др.), внешних по отношению к человеку, до попыток выстроить достаточно прямые связи между затратами и результатом, пронормировать их по отношению к получателю услуги, отдельно взятой «душе» в виде норматива финансирования, с одной стороны, и образовательного стандарта – с другой. Вот, например, как выглядит начало проекта Методики расчета стоимости образовательной услуги общего образования: «*Определения. Федеральный норматив общего образования* – это стоимость стандартной образовательной **услуги** в расчете на одного учащегося... *Стандартная образовательная услуга – годового процесс обучения учащихся общеобразовательного учреждения*» (выделено мною. – Л.Г.) [10].

Как только образование квалифицировано экономически как услуга, к нему приложим привычный инструментарий определения затрат, результатов, расчета эффективности инвестиций в образование.

Весьма лаконично связи образования и финансирования были сформулированы в послании Президента Российской Федерации 2001 г.: «Образование не может ориентироваться только на бюджетное распределение ресурсов. Внебюджетное финансирование учреждений образования (другими словами – плата за обучение, скажем об этом прямо) во многих случаях стало нормой жизни. Однако этот рынок остается непрозрачным. Это нелегальный рынок. Директора школ используют его на свой страх и риск. Официальная “бесплатность” образования при его фактической, но скрытой платности развращает и учеников, и преподавателей.

Мы должны четко разграничивать сферу *бесплатного* образования, сделав *доступ* к нему справедливым и гарантированным, и платного, дав ему адекватную правовую основу.

Поэтому задача этого года – разработать государственные образовательные стандарты. Они должны стать основой для последующего введения *нормативного подушевого финансирования* предоставляемых *образовательных услуг*. Одновременно – в целях повышения качества образования – следует сформировать независимую систему аттестации и контроля качества образования» (курсив мой. – Л.Г.).

Однако на той же странице послания читаем: «Считаю, что *должен быть изменен сам подход к образованию*. В эпоху глобализации и новых технологий – это не просто социальная сфера. Это *вложение средств в будущее* страны, в котором участвуют компании и общественные организации, все граждане без исключения, все заинтересованные в качественном образовании наших детей» (курсив мой. – Л.Г.).

Если вдуматься в содержание каждого из приведенных выше фрагментов, можно прийти к выводу, что в них под термином «образование» понимаются совершенно разные вещи. В первом случае образование – всего лишь одна из социальных услуг. Главная задача – повысить экономическую эффективность расходования бюд-

жетных средств, развивая конкуренцию между организациями, которые ежегодно претендуют на их получение, не имея четких количественных ориентиров на сколько-нибудь отдаленное будущее (хотя бы на 5-10 лет вперед – на период износа активной части многих видов оборудования). Попутно доступность связывается исключительно с бесплатностью, хотя нетрудно привести примеры, даже из современной российской практики, малой доступности бесплатного образования и большой доступности платного.

Во втором случае образование понимается как обеспечение будущего страны, и это будущее – одно на всех, творится оно общими усилиями, без ненужной и нелепой в данной ситуации конкуренции. Более того, соотнести затраты с результатами в этом случае не столь просто, как в обычной хозяйственной деятельности. Ведь дети – это следующие поколения. Кто сегодня может достоверно оценить результаты, которые реально появятся через 25-30 и более лет? И что в данном случае понимать под «ресурсами» – только то, что имеет денежное выражение?

В нашей традиции управления с давних времен именно слово руководителя – реальный закон для подчиненного. Но если в этом «слове» есть разные смыслы, разные линии возможных решений, то во многом уже от подчиненных зависит, какой именно смысл, какая линия будет реализовываться в приоритетном или даже в исключительном порядке. В данном случае безоговорочную поддержку и развитие получила линия, связанная с пониманием образования как одной из многих социальных услуг, предоставляемых теми или иными заведениями. При этом линия, связанная с заботой о долгосрочных и сверхдолгосрочных интересах страны, полностью выпала из рассмотрения.

Вероятно, именно такой сценарий осуществления государственной политики во многом связан с недостаточно четким пониманием смысла образования. В самом деле, представление о том, что образование есть нечто внешнее по отношению к человеку, имеет весьма глубокие корни. В долгой истории цитирования Библии и

пересказов ветхозаветных сюжетов библейское древо познания добра и зла, плоды которого первым людям было запрещено вкушать, превратилось просто в древо познания. Это поддерживало впечатление о внешнем для человека характере знания и, следовательно, образования как средства его получения.

Однако согласно Писанию знанием внешнего мира первый человек обладал по Божьей воле данной природе, благодаря чему он, в частности, давал имена животным (Быт. 2. 19-20), был владыкой мира (Быт. 1.28), пока не впал в грех, точнее, сразу в несколько взаимосвязанных грехов. Это обстоятельство, как нам кажется, имеет самое прямое отношение к толкованию сущности образования, в котором учащийся, как и учащий, выступает субъектом процесса.

Непослушание, нарушение воли Бога обычно называют первородным грехом, и, следовательно, послушание представляется в качестве безусловной добродетели, которую должен проявлять воспитанный ребенок, ученик, подданный по отношению к родителям, учителям, властям. Правда, непонятно, как в таком случае быть с самостоятельностью человека, единственным качеством, роднящим его с Творцом. На самом деле не непослушание как таковое явилось первородным грехом. Ведь первые люди не самовольно вкусили запретный плод, а по слабости характера послушали дьявола и поступили по его воле. Тем самым они изменили Богу, совершили предательство. Став объектом манипуляции дьявола, они перестали быть самостоятельным субъектом, повредив тем самым свое подобие Богу. Частичная утрата субъектности (человек, переставший быть субъектом, перестает быть и человеком) проявляется, в частности, в неспособности или нежелании отвечать за свои дела, проступки и ошибки. В нашей стране в XIX веке очередными отказчиками от субъектности (атеистами по сути если не по сознательно занятой позиции) был введен, а затем прямо-таки культивирован коварный вопрос: «Кто виноват?». Коварство его в том и состоит, что задающий этот вопрос по умолчанию себя в число

виноватых не включает. * В этом же ряду и другой каверзный вопрос: «Что делать?». Каверзность его в том, что обычно каждый сам знает, что ему делать. Если же он ждет, что решение – что ему делать – примет другой, то он, как и в случае с первым вопросом, отказывается от собственной субъектности, предает себя.

Однако российскую традицию в целом отличала иная нравственная позиция, гораздо более личностная, субъектная. Ее суть хорошо выражена в формулах «Повинную голову и меч не сечет», «Нет большей той любви, как если кто положит душу свою за друзей своих».**

За внешней «далековатостью» двух этих формул скрыта их глубокая внутренняя близость: обе они выражают верность человека самому себе. Собственно, возвращение субъектности и представляет собой неотъемлемую часть образования – воспитание. При этом очевидно, что воспитание, возможное только в общении между людьми, само по себе услугой никак не может являться, ибо услуга – нечто объектное, внешнее по отношению к субъектам. Добавим также, что субъектность осуществляется как полисубъектность: только смотрясь в Павла, как в зеркало, Петр обнаруживает в себе человека.

Больше того, полисубъектность – неотъемлемая черта духовного мира каждого человека: «Здесь дьявол с Богом борются, и поле битвы – сердца людей» (Ф.М. Достоевский).

Моносубъектность проявляется только во взаимодействии субъекта с внешним миром объектов. Наиболее полно это выражается в целесообразной деятельности людей. Однако следует заметить, что культура целеполагания в решающей мере зависит от предшествующего развития человека в полисубъектной среде об-

* Любопытна метаморфоза вполне реального козла отпущения, который «уносил» в пустыню грехи ветхозаветных иудеев.

** С трагической отчетливостью эта формула была явлена в годы Великой Отечественной войны – в массовом героизме наших солдат, вчерашних крестьянских парней, впитавших, по крайней мере в первые годы своей жизни, не атеистическую пропаганду, а многовековые устои российской деревни.

щения. По-видимому, нынешние изъяны целеполагания в нашей стране во многом обусловлены характером общения людей на протяжении всего прошлого века.

Наряду с воспитанием образование включает и обучение, связанное с познанием внешнего объектного мира. Может быть, в этой части образование является внешним благом, услугой? Народная мудрость, кратко формулируемая в пословицах и поговорках, отражает совсем иное понимание образовательного процесса: «Жизнь – лучший учитель», «Век живи – век учись...». В них отражена простая мысль: человек не «получает» образование, а «берет» его, причем не только и не столько у кого-то персонально, сколько у самой жизни, в которой он участвует самым фактом своего существования вместе с другими людьми в мире самых разнообразных вещей и событий. Образовательное воздействие на него оказывает абсолютно всё, с чем он сталкивается с первого и до последнего вздоха. При этом в образовании постоянно сосуществуют и взаимодействуют две стороны: понимание человеком мира (внутреннего и внешнего) и его освоение, общение (приобщение) и деятельность, воспитание и обучение.

Что касается общения и деятельности, то в этой связи уместно вспомнить о ленинградской и московской психологических школах. Первая ставила во главу угла общение, вторая – деятельность. Ленинградская школа не могла развиваться как чисто научная из-за особенностей общения (взаимодействие именно субъектов, а не объектов). Московская школа столкнулась с проблемой отражения субъектности, поскольку в любой деятельности субъект вынужден подчиняться логике существования объектов, входящих в состав его деятельности, и потому находится не «у себя дома».

Основные понятия, используемые при обсуждении вопросов, связанных с образованием, можно сгруппировать в пары, тесно связанные между собой «по горизонтали» и выстраивающиеся в две логичные «вертикали». Одна из пар начинается с «общения» и заканчивается «сохранением мира людей», другая начинается с «деятельности» и заканчивается «сохранением мира природы». Схематично это можно представить в следующем виде:

Образование человека как часть жизни общества (стратегия: считать на два поколения вперед)

		Самообразование + образование				
		Общение ↔ человека ↔ Деятельность				
		Общее (Внутренние миры)	↔	Профессиональное (Внешний мир)		
		Сотворчество → Воспитание	↔	Обучение → Выбор		
		↓	X	↓		
Человек	Становление и (само)развитие его внутреннего мира и способностей:	а) понимать смысл собственной жизни	Цели	↔	Средства	б) обеспечивать жизнь свою и других людей, в том числе потомков
			↓	↔	↓	
Общество	Предки (культурное наследие)		Вера	↔	Знания	Почему?
			↓	↔	↓	
			Религия	↔	Наука	
			↓	↔	↓	
	Современники (Образовательная среда)	Субъекты	Семья	↔	Школы → Общности на работе...	
		Процессы	↓	↔	↓	
			Мирь (улица)... → (интер+)национальные СМИ... → Интернет...			
			Воспитательные воздействия: целенаправленные стихийные		Услуги обучения: бесплатные платные	
	Потомки (высшие ценности)		Сохранение мира людей	↔	Сохранение мира при- Sustainable development (развитие, способное поддерживать жизнь)	

Очевидна нереалистичность выпячивания одной из этих вертикалей, но и поддержание их баланса не является тривиальной задачей. Сегодня, как представляется, в мире в целом и в России в частности доминирует «правая» вертикаль. В последующих главах будут затронуты некоторые проблемы, связанные с этим перекосом.

Неотъемлемой частью образования являются ошибки, обнаруживаемые при несовпадении реального и ожидаемого, на которых и учится человек. Метод «проб и ошибок» – абсолютно незаменимое средство и самообразования, и всей современной науки. Однако необходимым условием его результативности является умение

планировать собственную деятельность, сравнивать «план» с «фактом». Строго говоря, именно умение извлекать уроки из ошибок, не обязательно своих, и может быть названо умением учиться. Ошибка, из которой извлечен урок, – это совершенно естественная и даже неизбежная, неустраняемая *плата за образование*. Если же урок не извлечен, то мы имеем дело с глупостью, которая всегда чревата разорением, а то и смертью.*

Под бесплатностью же понимается только отсутствие платы родителей или самих обучающихся за посещение занятий в учебных заведениях, причем независимо от того, имеет или не имеет выпускник обязательства, касающиеся места и сроков работы, по отношению к тому, кто действительно оплатил образование. В этой «бесплатности» присутствуют как бы две совершенно разные «бесплатности». Первая из них была и остается в общей средней школе, а теперь в соответствии с Конституцией появилась и в профессиональной школе, в том числе высшей, но не как общедоступное право, а как юридическая норма, ограниченная рядом условий. Вторая была в плановом хозяйстве и безвозвратно исчезла вместе с ним. Такая «бесплатность» высшего образования составляла неотъемлемую часть «социального пакета», в который, о чем не принято сегодня вспоминать, входил и запрет на выезд из страны без ведома властей, а власти разрешения, как правило, не давали.

Что касается пропорций образования в СССР, то в 1960 г. они выглядели так: численность учащихся дневных общеобразовательных школ (млн чел.) в 1 – 3-х кл. – 14,1; в 4 – 8-х кл. – 17,7; в 9 – 10(11)-х кл. – 1,5. То есть в среднем один из пяти выпускников основной школы продолжал обучение в полной средней школе. В том же году выпуск из дневной полной средней школы составил 0,71 млн чел., а прием

* Всякая ошибка, «погрешность» является причиной утраты как минимум – времени жизни, как максимум – самой жизни, ведет к человеческим жертвам, не считая обычных материальных потерь. Общехристианская традиция состоит в осознании прегрешений, вольных или невольных, в покаянии как пути духовно возвышающего самообразования личности – средстве обретения ею личного спасения в жизни вечной. Современная наука имеет в своем распоряжении критерии верифицируемости и фальсифицируемости как средства увеличения объективного научного знания, позволяющего отсрочить переход людей, человеческого рода, в мир иной.

на дневную форму обучения в вузы – 0,26 млн чел., в ссузы – 0,42 миллиона. В целом в вузы поступало не более 10% от численности соответствующей возрастной категории. Численность студентов в высшей школе (всех форм обучения) составила тогда 111 чел. на 10 тыс. чел. населения [11, с. 499, 511]. Для сравнения: 1980 г. – 219, 1985 г. – 200, 2000 г. – 220.

Все получившие высшее образование «из рук» государства сторицей возвращали ему не только в период обязательной «отработки», но и на протяжении всей последующей жизни, поскольку получали заработную плату отнюдь не «по труду», не по его результатам, а по штатному расписанию инженерно-технических работников и служащих.*

Сейчас на условиях реальной, безусловной бесплатности общество, по-видимому, может позволить себе обучать в высшей школе только очень немногих, действительно выдающихся представителей молодого поколения.

В целом же, повторим, образование как таковое – вообще не «благо», общественное ли, частное или смешанное, в ряду других *внешних* по отношению к человеку благ, а сторона, неотчуждаемое *свойство* его собственной жизни. Конечно, конкретного человека можно исключить из «целенаправленного процесса воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающегося констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов)» [12]. Однако ребенок, выставленный за дверь класса или из стен школы, отнюдь не выпадает из образовательного процесса. Просто образование для него продолжается в других местах и ведет к совсем другим результатам, нежели те, которые предусмотрены «образовательными цензами». Дети в «горячих точках», в течение многих лет не посещавшие школу, тоже получили

* Тем, кто выезжал за границу «по правилам», выдавалась валюта по «душевому нормативу финансирования», привязанному к оплате труда советских дипломатов в стране пребывания. Кто выезжал «не по правилам», вычеркивался из жизни общества полностью, вплоть до изъятия его трудов из библиотек, а имени – из справочников.

образование, хотя и весьма специфическое, и нам еще долго придется проливать не только слезы и платить не только деньгами за это образование. То же самое можно сказать и о детях из самых разных городов и весей, не посещающих школу или находящихся в ней лишь формально.

Добавим к этому, что СМИ уже давно выполняют функцию средства образования, альтернативного системе образования: «Сейчас журналисты обслуживают интересы политтехнологов, забывая о *главной* профессиональной задаче – *просвещать* и информировать» (курсив мой. – Л.Г.) [7]. Впрочем, и в системе образования, как она определена законом, не нашлось места ни тем, кто образование «получает», ни тем, кто его «дает» [12, ст. 8].

Плоды такого просвещения в конце 2004 г. стали предметом озабоченности силовых министров, а также руководителя правительства [http://www.government.gov.ru/data/article_text.html?he_id=17&article_id=1650]. Когда-то их предшественники по руководству страной, профессиональные революционеры, в графе «образование» с чувством гордости писали: «тюремное». К сожалению, сейчас в этой графе то же самое, но с совсем другим смыслом, могут записать уже миллионы наших сограждан: одни имеют опыт собственного пребывания в учреждениях ГУИН, другие знакомы с ним по словам и выражениям, которые можно услышать не только на улице или в СМИ, но и из уст самых высокопоставленных лиц.

Совсем недавно по историческим меркам, всего около ста лет назад, понимание важности роли самообразования было свойственно не только темным «низам», но и некоторым представителям просвещенных «верхов», озабоченным совершенствованием образования в нашей стране: «Образовательный процесс не есть лишь передача чего-то от одного к другому, он не есть только посредник между поколениями; <...> Подобный дидактический взгляд совершенно не отвечает громадному количеству фактов, не подтверждается ими и даже прямо опровергается...

Таким образом, не школа и образование суть основа и источник самовоспитания и самообразования, как принято думать, а, наоборот, саморазвитие есть та необходимая почва, на которой школа только и может существовать... Человек начинается с самообразования, с саморазвития, а не с воспитания... В частности, школа есть не что иное, как применение к детям начал самообразования» [8].

Переводя содержание сказанного на язык экономистов, можно заметить, что образование – это очень своеобразная разновидность натурального хозяйства. Если обычное натуральное хозяйство представляет собой некую социальную общность, «микрокосм», который, всесторонне взаимодействуя с большим космосом, вырабатывает и сам же потребляет внешние материальные предметы, обеспечивающие продолжение его существования, то в случае образования «микрокосмом» является отдельный человек. Строго говоря, такое «хозяйствование» следует назвать не натуральным, автономным, а сетевым взаимодействием субъектов.* В ходе этого взаимодействия внешнего мира субъектов, различных общностей, их культур преобразовывается сам человек, его внутренний мир, его «малая вселенная», личная культура, а не внешние материальные предметы. Поэтому перспектив трансформации такого «натурального хозяйства» в рыночную форму нет и не может быть.

Факт этот огорчителен для специалистов по национальному счетоводству. Они и обычное натуральное хозяйство лишь с большой долей условности умеют переводить в денежные измерители, и единственно потому, что на рынке имеются вещественные аналоги продукции, производимой в натуральном хозяйстве. По-хорошему, надо было бы время, уделяемое человеком специально своему образованию, учитывать как время, которое он мог бы потратить на иные цели, например на производство внешних благ, на заработок, и рассматривать его в качестве альтернативных издержек образо-

* Глядя на образование из постиндустриального общества, можно заметить, что во всех временах, начиная с самых древних, оно представляет собой некое «гостя из будущего». И только в постиндустриальном обществе оно оказывается не в гостях, а у себя дома, насколько можно судить по тенденциям, уже довольно определенным и фиксируемым вдумчивыми наблюдателями.

вания. Их учет был бы аналогичен включению затрат вместо результатов в тех областях, где результат не может иметь рыночной формы, например в сфере государственной службы.

То, что сейчас в качестве вклада отрасли образования в валовой внутренний продукт учитывается заработная плата учителей, можно рассматривать как очень грубый паллиатив: принимаются во внимание лишь «образовательные услуги», причем далеко не все, а только оказываемые за плату (разумеется, в данном случае речь идет именно о выплачиваемой, а не о взимаемой, плате, о доходе, а не о расходе). Образовательные воздействия, например, тех же СМИ, как целенаправленные, так и стихийные, произвольные, при этом игнорируются.

Было бы совсем неплохо, если бы мы научились оценивать влияние, в том числе негативное, на образование как таковое всей совокупности и образовательных услуг, и образовательных воздействий. В частности, речь идет о таком свойстве человека, как умение учиться. С этим свойством человек появляется на свет, развивается в семье, местном сообществе, осваивает родной язык, приобретает множество полезных умений и навыков – общения, работы, понимания себя. Затем с горящими глазами, в предвкушении чего-то совсем нового, неизвестного, идет в школу, откуда через десять лет часто выходит с потухшими глазами. И уже высшая школа в качестве одной из основных ставит задачу научить учиться.

ИНДУСТРИАЛЬНОЕ ОБЩЕСТВО – СВЕДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ К ОБУЧЕНИЮ

Если бы школа действительно занималась именно образованием, развитием ребенка, молодого человека, то отмеченное выше явление – декавалификация обучающегося как такового, как человека, специально погруженного в образовательный процесс, – должно было бы однозначно трактоваться как явление отрицательное и учитываться в результатах деятельности заведения со знаком минус. Однако не все так просто. Индустриальному производству (в экономически развитых странах это уже завершающийся этап цивилиза-

ционного развития) в массе своей нужны не столько пытливые искатели новых знаний, впечатлений, ощущений, сколько дисциплинированные «винтики», объекты, а не субъекты, исполнители, а не творцы, если угодно, «работополучатели», а не «работодатели», наемные работники, а не предприниматели.* Именно этот «продукт» и дает школа, действующая по стандартным технологиям в рамках классно-урочной системы, ставшей за несколько веков самой массовой.

Навык работы на показатель как наиболее типичный для индивида (или малого коллектива) в сложном механизме производства индустриального типа формируется именно в школе, где впервые человек встречается с внешней формализованной оценкой.

Конечно, общеиндустриальной установке «школа-завод» (заведение) в той или иной степени противостоит тенденция «школа-семья», родственная традиционной российской культуре общения, а также попытки части академического сообщества создать «хорошую» школу, питающую духовно, - альма-матер.** Но основной в рамках индустриального общества остается линия механическая, а не органическая. Современная школа с ее классно-предметно-урочной системой образования похожа на «живую машину», некое подобие гетерогенной мануфактуры.***

* Натаскивание субъекта на бытие объектом требует воспитания в нем определенных волевых качеств (кто-то при этом ожесточается, кто-то ломается), являющихся благоприятной питательной средой для массового предательства. Не случайно оппортунистическое поведение так распространено в индустриально-рыночной экономике. Дефицит веры, доверия – одно из крайне неприятных и пагубных свойств современной экономики России. В индустриальной, но не рыночной экономике СССР проблема дефицита субъектности также существовала. Умение «ломать хребты» было одним из ключевых профессиональных качеств ответственных руководящих работников.

** Поэтому академическая мобильность, строго говоря, сродни беспризорности, если она переходит определенную границу. Такая опасность особенно велика сейчас в Западной Европе.

*** В сфере производства мануфактурная стадия сменяется машинной по мере замещения «живого труда» овеществленным, происходящего при сочетании технологической возможности замещения и экономической целесообразности. В образовании технологическая возможность замещения «части обучения» предстает в виде компьютеризации – «железок», «софта», телекоммуникаций. Экономическое препятствие – крайне низкая оплата труда преподавателей. По мере его снятия «объектно-обучательная» деятельность естественным образом редуцируется, высвобождая место и время «субъектно-воспитательному» общению. В «части воспитания» вряд ли возможно появление «механических нянь»; ТВ – только суррогат общения, дающий отрицательный эффект.

Такая школа калечит всех обучающихся, но больше страдают от нее представители так называемого сильного пола, природой созданные для внешней поисковой деятельности, преодоления вызовов неопределенной внешней среды. Их успеваемость, выражаемая оценками, традиционно невысока, что на переходах от одной ступени к другой опускает их все ниже. Стоит ли удивляться, откуда берутся такие малоприятные вещи, как массовое девиантное поведение подростков? И можно ли поправить дело «формированием молодежной политики»?

И чем «объективнее», механистичнее оценивание, тем меньше шансов у ребят, тем слабее их конкурентные позиции в получении дальнейшего образования. Похоже, эти простые соображения совсем не приходят в головы энтузиастов единого государственного экзамена (ЕГЭ) как основания для зачисления в вузы. Исключение, по их мнению, может быть сделано только для победителей всероссийских и международных олимпиад. Между тем именно высшая школа предъявляет повышенный спрос на способность абитуриентов к внешней поисковой деятельности как условие подготовки выпускников, которые должны стать своими людьми в науке и вообще в экономике, основанной на знаниях.

Очевидно, что в сложившейся ситуации нельзя винить только школу, в том числе и советскую. Она – всего лишь часть механизма, выдающая именно ту продукцию, для которой изначально создана и существует. Как и любой другой элемент системы, именуемой индустриальным обществом, каждое учебное заведение непосредственно работает лишь на некий условный показатель, а не на общую цель – обеспечение будущего страны, мира. Поэтому вполне можно говорить о тенденции вырождения образования в индустриальном обществе как его неотъемлемой характеристике.

Разумеется, степень «винтичности» каждого отдельного выпускника школы замерить невозможно (умный «объект измерения» может притвориться и «винтиком», и «веником», кем угодно, если надо), не говоря уже о том, что это неэтично. Поэтому признаки вос-

питанности (например, честности, патриотичности, отзывчивости) не входят в число тех показателей, по которым непосредственно оценивается результат деятельности педагогического коллектива, выражаемый в замерах свойств выпускников заведения.

Исключая из образования воспитание, получаем обучение индивидов, причем отдельно взятых. Впрочем, и такое урезанное образование претерпевает негативные изменения. Внутренняя логика предметно-урочной технологии подталкивает к как можно более ранней профилизации учебного процесса в ущерб общему образованию. Предметники уже появились в нашей начальной школе, а предпрофильное обучение приобрело права гражданства в основной школе, не говоря уже о старших классах. По сути дела, в школе как нечто обязательное появляется то, что в советское время было обильно и сугубо добровольно представлено в разнообразных и бесплатных или очень доступных по оплате формах внешкольного обучения (кружки по интересам в домах пионеров, музыкальные, спортивные школы).

Иными словами, окончательно утрачивается главное преимущество советской системы образования – доступная и добротная общая фундаментальная подготовка. По сути дела, только общее образование может быть одновременно доступным (в том числе и по затратам со стороны государства) и качественным, а следовательно, эффективным экономически. Оно же является основой высокой профессиональной гибкости, приспособляемости выпускников к неожиданностям последующей жизни и потому эффективно в социальном плане.

Усеченное в части воспитания, сведенное к обучению (привычным стало словосочетание «образование и воспитание»!), именно такое образование выступает содержанием государственного образовательного стандарта, предписанного Конституцией, но детально не расписанного в ней. Этот стандарт и становится в нашей стране основой «подушевого финансирования образовательных услуг».

Присмотримся повнимательнее к образовательным услугам. Как уже отмечалось в первом разделе, образование как таковое представляет собой разновидность натурального производства. Однако оно неотделимо от взаимодействия субъекта с внешней средой. Кто-то готов учиться всему сам, используя различные доступные ему средства, например книги (вспомним того же А.М. Горького). Большинство, однако, получает услуги, связанные как с предъявлением нового учебного материала, так и с проверкой результатов обучения. В соответствии с классической образовательной технологией индустриального типа сам процесс образования включает три фазы освоения нового материала: 1) его предъявление (teaching); 2) собственно освоение (learning), которое всегда было и всегда будет только образованием как таковым, т.е. самообразованием; 3) контроль результата второй фазы и процесса в целом (testing, controlling).*

Вторая, основная фаза, образовательной услугой не является и не может таковой быть по своей природе. Первая и третья фазы образовательной услугой могут быть хотя бы отчасти. Среди многочисленных участников третьей фазы всегда есть: а) сам обучающийся; б) те, кто платит так или иначе за его образование, прежде всего государство и родители (среди них надо назвать и обучающегося, так как он тратит самое дорогое – часть времени собственной жизни**, поэтому ему важно не только то, чему он научился, но и то, как долго пришлось обучаться, сколько времени при этом требова-

* В постиндустриальных педагогических технологиях все шире используются игровые формы взаимодействия, встроенное, контекстное обучение, при которых три типа ролей постоянно смешиваются, если не исчезают вообще. Заметим попутно, что аббревиатуру **LLL** (Life-Long Learning), не следует понимать поверхностно, как непрерывное повышение индивидом квалификации в тех или иных заведениях профессионального обучения, сопровождаемое получением документа «установленного образца». К сожалению, именно такое понимание сквозит в текстах, исходящих из стен Минобрнауки. Глаголы «обучить» и «обучиться» имеют одну форму отглагольного существительного – «обучение», поэтому часто возникают проблемы при переводе этого термина, например, на английский язык. Обратное не верно. В компьютерных программах перевода teaching переводится как обучение, а learning – как изучение.

** Уже поэтому цитировавшееся выше предписание: «Мы должны четко разграничивать сферу бесплатного образования, сделав доступ к нему справедливым и гарантированным, и платного, дав ему адекватную правовую основу» требует как минимум творческого понимания, а не бессмысленных попыток прямолинейного исполнения. В сфере образования целью может быть только доступность (в сочетании с качеством), бесплатность же – одно из возможных средств достижения этой цели.

лось на неизбежные сопутствующие расходы – транспорт, быт вне семьи, здоровье, в конце концов); в) те, кто вступает в контакт с обученным – работодатели, коллеги, просто спутники жизни. Будет ли среди них и тот, кто учил, или его место займет кто-то другой вопрос экономического характера.

В идеале, конечно, работу преподавателя должен оценивать не он сам, а иной специалист (может быть, узкий специалист именно по оцениванию, не являющийся преподавателем). Но этот идеал стоит очень дорого.

Принцип «один учит – другой оценивает» не является для нашей школы новым, хотя в этом нас пытаются убедить некоторые пропагандисты ЕГЭ. Министерские контрольные работы и другие формы выборочных проверок, проводимых органами образования, были обычным явлением. Это позволяло с требуемой степенью точности при разумных затратах делать замеры как по отдельным предметам, даже темам внутри них, так и по учебным заведениям. В этом смысле ЕГЭ – не шаг вперед, а много шагов назад. Даже введение его аналогов на рубежах, помимо выпуска из полной средней школы (среди них сейчас называют начальную школу, основную среднюю школу, первый уровень высшей школы), не даст объективной картины, так как промежутки между замерами слишком велики (не менее двух лет), при этом ориентация на показатель усугубится в непредсказуемо высокой степени.

Многие отечественные реформаторы нередко ссылаются на опыт США. После 11 сентября 2001 г. в этой стране принят Стратегический план на 2002-2007 гг. департамента образования, нацеленный исключительно на предотвращение формирования социальной базы терроризма внутри страны, – No child left behind (что-то вроде нашего «ни одного отстающего рядом»)* [<http://www.ed.gov/>

* По поводу «отстающих»: на самом деле наше плановое хозяйство порождало и развивало разделение на «передовиков» и «отстающих». Известный управленческий принцип – 20% исполнителей делают 80% работы – в условиях централизованного планирования средней заработной платы и численности персонала на предприятиях способствовал наращиванию ими численности для того, чтобы иметь возможность маневра фондом оплаты труда: самым ценным работникам платить значительно больше среднего уровня, а кому-то – заметно меньше.

about/reports/strat/plan2002-07/index.html]. Миссия этого документа сформулирована так: гарантировать равноправный доступ к образованию и содействовать превосходному образованию всей нации. Она конкретизирована в шести целях. 1. Создать культуру достижений, успеха. 2. Улучшить успехи учащихся. 3. Развить безопасность учебных заведений и сильный характер (! - Л.Г.) учащихся. 4. Сделать показатели системы образования понятными неспециалистам. 5. Повысить качество школьного и доступность послешкольного образования, включая образование взрослых. 6. Создать высокоэффективный менеджмент.*

Каждая цель разбита на «подцели». Например, первая цель включает следующие четыре подцели: 1.1. Связать федеральное финансирование с идентифицируемостью результатов. 1.2. Увеличить гибкость и местный контроль. 1.3. Увеличить доступ к информации и выбор для родителей. 1.4. Поддержать использование научно обоснованных методов в федеральных образовательных программах.

Для каждой подцели сформулированы стратегии ее достижения. Так, для выполнения подцели 1.1. следует: обеспечить техническое содействие; опубликовать доклад о состоянии национального образования; учредить гранты для учащихся; оказывать поддержку действующим программам департамента образования;

Продвижение вперед по каждой подцели запланировано в количественно измеримой форме (показателях) в годовом разрезе. Например, один из количественных показателей для подцели 1.1. сформулирован так: процент штатов с полным охватом школ системами идентифицируемых показателей, соответствующих Стратегическому плану.**

* Особое внимание обращает на себя отказ от дискриминации религиозных организаций в получении средств из федерального бюджета на участие в образовательной деятельности в средней школе.

** Для этого показателя полная система идентифицируемых показателей включает: ежегодное оценивание (всех учеников) с 3-го по 8-й классы по математике и чтению; публикацию данных о ежегодном улучшении состояния дел по каждой подгруппе учащихся; публикацию данных о достижениях учащихся (в учебном заведении, округе, штате) отдельно по расово-этнической принадлежности, социально-экономическому уровню, инвалидам и учащимся с ограниченным знанием английского языка; предоставление учащимся отстающих школ возможности перехода в другие.

Даже из этого краткого описания видно, что для достижения цели делаются ежегодные сплошные замеры с 3-его по 8-й класс по двум ключевым предметам – математике и чтению. При этом внимание уделяется динамике результатов в социальном разрезе, что позволяет принимать обоснованные решения: ребенком (родителями) – о целесообразности перехода из отстающей школы, и местному образовательному сообществу – об оказании таким школам адресной поддержки.

Эти два предмета – математика и чтение – формируют базовые компетенции, обеспечивающие возможность приобщения личности к высшим духовным ценностям национальной культуры и к инструментальным ценностям мировой научной культуры. Овладение ими на определенном уровне всеми членами общества, подтверждаемое независимой проверкой «со стороны», реально формирует то единое образовательное пространство, которое предписано поддерживать и в нашей стране соответствующими федеральными законами.

Не случайно «PISA-2000» (Programme for International Student Assessment, международный тест, определяющий потенциальные возможности национальной системы образования. – Л.Г.) поставила акцент на компетентности чтения. Согласно философии PISA, именно компетентность чтения является базовой способностью для самостоятельного обучения и полноценного участия в жизни современной информационной цивилизации. Исследования также говорят в пользу этого суждения: даже для усвоения математических знаний или развития математических способностей компетентность чтения является базисной. Замечено, что компетентность чтения в сильной степени варьируется по половому признаку. Опережение девочек по чтению превосходит опережение мальчиков в математике. Связаны эти различия и с мотивацией (54% мальчиков, но 29% девочек в ФРГ говорят, что никогда не читают ради удовольствия.) Вывод: существенной целью младшей школы является формирование и развитие влечения к чтению, в особенности у мальчиков.

Чем отличается компетентность чтения от просто умения читать? Под компетентностью чтения PISA подразумевает: 1) способность понимать тексты различного рода в их высказываниях, наме-

рениях и формальной структуре; 2) выявлять их связь с широким жизненным контекстом; 3) уметь использовать тексты для различных целей в соответствии с предметом; 4) вычленять из текста нужную информацию согласно заданной цели.

Мы поймем специфику тестов по чтению PISA, если сравним их с традиционными тестами. Люди встречаются в своей повседневной жизни с самыми разнообразными текстами, поэтому в PISA используется очень широкий спектр текстов, например литературные тексты, аргументации, комментарии, а также картинки разного рода – диаграммы, графики, карты, таблицы и т.д. Часто используются аутентичные тексты.*

Стратегическим планом предусмотрено, что проверочные материалы разрабатываются непосредственно в образовательных округах, а аналогичные федеральные материалы применяются выборочно. Это, с одной стороны, экономит федеральные средства, с другой – включает учителей в «игру на обеих сторонах»: и в преподавание, и в контроль его результатов. Так выстраивается естественная обратная связь обучения и внешнего контроля в режиме learning by doing внутри корпуса учителей.

В связи с обсуждением вопросов обучения и контроля следует обратить внимание на то обстоятельство, что по мере удешевления средств тестирования вполне может развиваться независимый рынок соответствующих услуг. Его потребителями явятся, прежде всего, учебные заведения и работодатели. Такой опыт в нашей стране уже есть. Например, Центр тестирования Минобразования России по вполне доступным ценам (не более 200 рублей за один предмет

* «Граффити» – два письма, взятые из Интернета. В первом письме одна женщина (Ольга) возмущается тем, что на скамейках, заборах неизвестные «художники» оставляют свои «произведения» (граффити). Она считает это возмутительным и аргументирует свою позицию эмоционально и предметно. Другая (София) возражает ей: «Спрашивают ли вас те, кто размещает рекламу на дорогах?» Детям задают вопросы к тексту. Для чего написаны тексты: 1) чтобы объяснить, что такое граффити; 2) высказать свое мнение по их поводу; 3) показать популярность граффити; 4) чтобы сообщить, сколько стоит удаление граффити. Вопросы, как видите, элементарные. Но вот другие: почему София говорит о рекламе? С каким из этих писем ты согласен? Обоснуй свое мнение, опираясь на письма, но своими словами. И уже совсем нетривиальный вопрос: независимо от того, с кем ты согласен, какое из писем кажется тебе более удачным в отношении стиля? Обоснуй свое мнение, опираясь на особенности текста [15].

в ценах 2003 г.) на сугубо добровольной основе уже в период широкого эксперимента по ЕГЭ осуществлял до 1,5 млн. человеко-тестов. Результаты этого тестирования добровольно учитывали около половины российских вузов, что позволило им экономить значительные финансовые средства, не говоря уже об улучшении управляемости процессом со стороны приемных комиссий, особенно при устной форме вступительных испытаний. Разумеется, речь идет об экзаменах по непрофильным для вуза дисциплинам, например обязательном испытании по русскому языку.

Замена в этой сфере рыночного механизма государственным, как она мыслится адептами ЕГЭ, в том числе и в нынешнем Министерстве образования и науки, также представляет собой шаг назад, требующий больших бюджетных затрат без тех реальных гарантий качества, которые дает рыночная конкуренция по сравнению с государственной монополией.

Сторонники ЕГЭ ссылаются на зарубежный опыт: «Эксперимент по введению единого государственного экзамена, проводимый в последние годы в России, во многом основан на американском опыте приема абитуриентов в высшие учебные заведения, сдающих при поступлении в вуз единые для всех тесты» [6].

Однако эти ссылки свидетельствуют, возможно, о заблуждении уважаемых авторов, и наверняка – о вольном или невольном введении ими в заблуждение читателей, в том числе и самых высокопоставленных.

Тесты в США, во-первых, не единые, а разные, проводятся конкурирующими заведениями, во-вторых, не государственные и обязательные, а частные и добровольные, в-третьих, сдаются не при поступлении в вуз, а гораздо раньше, обычно за год с лишним до окончания школы, в-четвертых, могут сдаваться не один раз в году, а многократно, в-пятых, могут сдаваться «в один присест» сразу по 4 предметам для предъявления в любом вузе, а не по 4-5 из 10-15 по выбору в зависимости от предполагаемого профиля дальнейшего обучения...

На самом деле большинство вузов США по подавляющему большинству образовательных программ осуществляют прием студентов без традиционных вступительных экзаменов, как правило, на основе результатов, полученных на предшествующих уровнях обучения и подтвержденных независимым тестированием. Отказ от вступительных экзаменов позволяет большинству вузов США принимать студентов всех категорий, включая иностранцев, в течение учебного года, предшествующего началу периода обучения. Так, для поступающих на I курс прием документов и предварительное зачисление производится в течение последнего года обучения в средней школе. Основанием для зачисления служат школьные документы (включая характеристику будущего студента) с результатами его обучения за предыдущие годы и итоги независимого тестирования, проведенного в течение предпоследнего года обучения в школе или на летних каникулах, предшествующих началу последнего года обучения. Большинство вузов рекомендует потенциальным студентам представить все необходимые документы до 15 ноября и, во всяком случае, не позднее 31 декабря года, предшествующего тому, в котором они осенью планируют приступить к обучению.

Существует несколько агентств, которые проводят независимое тестирование поступающих в вузы США. Результаты направляются в вуз непосредственно организацией, проводящей тестирование. Для студентов, предварительно зачисленных в вуз, но еще не приступивших к регулярным занятиям, как правило, организуются специальные занятия и (или) экзамены, позволяющие им проверить себя, восполнить некоторые пробелы [4, 5].

Как видим, ни традиционная практика приема в российские вузы, ни экспериментальная – единый государственный экзамен – не имеют ничего общего с тем, что в настоящее время применяется в вузах США. Отмена традиционных вступительных экзаменов – это реакция на растущую массовость высшего образования. Кроме того, интернационализация высшего образования и стремление дойти до каждого потенциального студента также повлияли на отказ от всту-

пительных экзаменов непосредственно перед началом занятий. При этом индивидуальный подход в принятии решения во многом не только сохранился, но даже усилился. Похоже, что вузы США не принимают на веру ни один источник информации об абитуриенте, а устраивают перекрестную проверку каждого из них: текущей успеваемости за ряд лет, тестирования в одном из нескольких конкурирующих между собой специализированных агентств, итоговых школьных документов. Кроме того, учитываются иные документы – характеристики, рекомендательные письма, свидетельства о тех или иных отличиях, включая особенности поведения. В такой ситуации понятие проходного балла теряет смысл, хотя конкурсные процедуры (отбор) применяются, если поток поступающих превышает пропускную способность учебного заведения.

Это говорит о том, что известное положение нашей Конституции («Каждый вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование») может иметь самые разные формы реализации в зависимости от того, как понимается и интерпретируется словосочетание «конкурсная основа». В любом случае ответственность вуза за качество обучения начинается с его ответственности за качество приема.

В целом, рассматривая изменение характера образования в индустриальном обществе по сравнению с традиционным, можно сказать, что рыночному устройству общества свойственно постепенное формирование разнообразных рынков многочисленных образовательных услуг. Так, услуги, непосредственно связанные с обучением, – преподавание и проверка результатов – порождают разработки соответствующих компьютеризированных комплексов и их обслуживание. К ним также добавляется консультирование по формированию индивидуальной образовательной программы, по использованию разнообразных технических средств (от книг в библиотеках до мультимедийных интернет-ресурсов), которое может включать и воспитательный компонент.

Тем не менее, как показывает и отечественный, и зарубежный опыт, расширение рынка услуг, касающихся контроля за «показателями», не остается без последствий для рынка услуг преподавания. Действие принципа «что проверяют, тому и обучают» во многом превращает преподавание в «медвежью» услугу. Обучающийся думает, что его учат для жизни, а на самом деле – для демонстрации «показательного» результата непосредственно по выходе из учебного заведения. Строго говоря, «медвежий» характер имеет и услуга так называемой объективной проверки. Если субъект проверяется «объективно», значит, он скорее всего оценивается не как субъект, а как объект. Возможно, этого и довольно для успешного функционирования классического индустриального общества, но явно недостаточно для современной жизни.

Обсуждая тему разнообразия рынков образовательных услуг, мы рассматривали услугу объектно, т.е. с точки зрения ее объекта. Перейдем к субъектной стороне дела. Можно назвать как минимум три разных типа субъектов образовательных услуг: преподаватели, заведения и общества (страны). На каждом из этих рынков действуют свои законы.

От рынка преподавателей к рынку средств обучения?

Рынок преподавателей в организованной форме существует только в рамках отдельных заведений и при наличии выбора преподавателя, оказывающего услуги по тому или иному предмету. Не каждый вуз (школа) может себе это позволить, но в крупных заведениях это практикуется. При этом одной из форм обратной связи является рейтинг преподавателей среди студентов. Качество этого рейтинга во многом зависит от мотивации обучающихся. В нашей стране далеко не всякий студент осознает и принимает во внимание то обстоятельство, что чьи бы ни тратились финансовые и иные средства на его обучение, сам он в любом случае затрачивает на него время своей собственной жизни. В этом смысле никакое образование «как целенаправленный процесс» не является и не может быть бесплатным. Тот, кто это учитывает, совсем иначе оценивает преподавателя, чем тот, кто рассматривает обучение в вузе как, на-

пример, средство продолжения отрочества (скажем, на то время, пока гормоны в организме успокоятся), как пребывание винтиком некой машины в более комфортных, чем в армии, условиях. В первом случае рейтинг выше будет у того преподавателя, кто, как кажется обучающемуся, дает более полезные знания (при этом, правда, может страдать и часто реально страдает фундаментальная составляющая обучения, не очевидная для студента в момент составления рейтинга). Во втором – выше у более либерального оценщика результатов усилий обучающегося. Говорить, что рынок здесь все расставит по своим местам, вряд ли правильно. По-видимому, ближе всего к «норме» рынка приближается сфера дополнительного обучения, особенно в секторе краткосрочного повышения квалификации. Здесь каждый платит живыми деньгами и собственным временем, оторванным от заработка или иных жизненно важных занятий, и ожидает от этих затрат должной отдачи.

Неорганизованный рынок преподавателей представлен прежде всего репетиторами, которые зарабатывают свой хлеб на недостатках обучения в заведениях. От них, как правило, также ждут результата обучения, соответствующего «показателю», а не содержанию образования как такового.

Совсем иной рынок преподавателей (даже семейство рынков, если различать разработчиков содержания, технологов, отчасти тьюторов) формируется вокруг создания и применения информационно-компьютерных технологий, который во многом смыкается с рынком интеллектуальной собственности. При этом представители преподавательского корпуса уже не привязаны строго к отдельным заведениям, а являются как бы предпринимателями–индивидами (ПБОЮЛ), что привело к появлению термина «академический капитализм».* Именно на этом рынке возможны неприятные сюрпризы в виде зарубежных средств образования и самообразования, которые

* Хотя совместительство обычно не приветствуется администрацией вуза, оно в какой-то мере компенсирует недостаточную академическую мобильность российских преподавателей, которая зарубежными экспертами по высшему образованию неизменно отмечается как слабая сторона наших вузов. Действительно, отсутствие «перекрестного опыления» – верный путь к вырождению, утрате внешних ориентиров качества.

могут вытеснить отечественные при конкуренции на уровне конечных пользователей образовательных услуг – физических лиц. Нынешние абитуриенты, причем не только из числа столичных, владеют иностранным языком (английским) и компьютером, как правило, значительно лучше, чем преподаватели. Эта конкуренция будет только увеличиваться независимо от того, как сложится процесс вхождения России в ВТО.

От рынка заведений к рынку образовательных сетей?

Рынок заведений – основной рынок, на который приходят выпускники предыдущей ступени (уровня) обучения. Как бы ни пытались различные административные или полуправительственные органы взвешивать и оценивать вузы, «рейтинговать» их по тем или иным эмпирически наблюдаемым параметрам, главным аргументом при выборе вуза была и остается его репутация. Она зависит не столько от имен тех, кто в ней работает в настоящее время, сколько от имен тех, кто, закончив вуз, добился заметных успехов.

Кроме того, озабоченные родители стараются выяснить по сугубо неформальным каналам степень наркотизации заведения, в котором предстоит учиться дальше часто единственному чаду, другие обстоятельства, не связанные непосредственно с учебным процессом, но представляющие жизненно важный интерес с точки зрения именно образования как такового, а не только обучения. Иначе говоря, среда обучения (и воспитания) внутри заведения и рядом с ним (например, наличие в городе других вузов, театров, филармоний, стадионов...) становится фактором конкуренции.* Этот фактор находится в руках отчасти администрации самого заведения, отчасти – местных властей. Эта среда до недавнего времени никак не фигурировала в нормативных документах, имеющих отношение к госу-

* Кому-то может показаться странным, но первыми радателями качества воспитания в вузах являются не столько преподаватели, сколько представители хозяйственных служб, работники общежитий. Проявления невоспитанности со стороны обучаемых часто имеют просто разрушительный характер.

дарственному образовательному стандарту.* Тот факт, что сейчас дело сдвинулось с мертвой точки хотя бы на уровне вузов, позволяет надеяться, что со временем общественность и органы управления образованием (и не только им) придут к более адекватному пониманию образования и факторов, определяющих его качество. Наше действительное присоединение к Болонскому процессу – это не столько введение системы «4+2» в качестве основной в российской высшей школе, сколько вовлеченность в совместные поиски места и роли вуза в обществе массового высшего образования, его образа, который значительно отличается от идеала элитарного гумбольдтовского университета. Совсем недавно наши европейские коллеги пришли к выводу, что вузы должны быть светочами не только (и даже не столько) науки, но и высочайших этических ценностей, среди которых на первое место они поставили честность**.

В отличие от рынка услуг преподавателей, который в принципе не имеет национальных особенностей (главное отличие в нашей стране не национальное, а экономическое – *соотношение зарплат и тарифов на транспорт и цен на жилье* крайне отрицательно сказывается на пространственной мобильности российских преподавателей), рынок учебных заведений такую привязку имеет. В частности, совместное образовательное воздействие внутри- и вне-вузовской среды предполагает самое тесное сотрудничество администрации вуза с местными властями независимо от того, работает ли вуз только на местный рынок или в более широких масштабах. Кроме того, отмена планового распределения выпускников по всему

* По инициативе министра образования В.М. Филлипова в 2002 г. в ГОС ВПО был введен раздел, касающийся воспитания в вузе; воспитательная работа теперь учитывается при его аккредитации.

** Декларация по этическим ценностям и принципам высшего образования в Европейском регионе (2–5 сентября 2004 г., Бухарест, Румыния): «Как таковые, университеты должны принять на себя прямую ответственность и всеми силами добиваться соблюдения высочайших **этических стандартов**. Основными ценностями академического сообщества являются честность, доверие, справедливость, уважение, надежность и ответственность. Эти ценности важны не только сами по себе. Они необходимы для эффективного преподавания и качественной исследовательской работы» (курсив мой. – Л.Г.) [<http://www.cepes.ro/september/declaration.htm>]. Сходные проблемы активно обсуждаются и в более узких профессиональных сообществах [<http://www.eiee.tudelft.nl/>].

Советскому Союзу фактически превратила подавляющее большинство вузов в региональные. Что касается расширения доступности обучения в вузе, преподносимого как высочайшее достоинство ЕГЭ, то на деле оно представляет собой насильственное по сути перемещение молодых людей из мест, где они родились, выросли и, если по-хорошему, могли бы жить и работать дальше, в места, где они не только продолжают образование, но и чаще всего остаются жить. Возможно, это и соответствует узко понимаемым интересам отдельно взятого человека, однако вряд ли отвечает долгосрочным интересам общества и государства.

К сожалению, власти предрержащие часто по-обывательски видят и приветствуют только очевидный краткосрочный положительный эффект для отдельных выпускников школы в виде права продолжить обучение «в лучших вузах страны», к тому же чаще всего умозрительный, так как у большинства родителей все равно нет средств отправить свое чадо далеко и потом несколько лет оплачивать его пребывание вне дома. Еще досаднее, что краткие публичные реплики властей «по поводу» превращаются в основной аргумент, делающий дальнейшее обсуждение вопроса бесполезным.

Следует также иметь в виду, что конкуренция вузов на рынке услуг обучения не является препятствием для взаимовыгодной кооперации. Об этом приходится говорить, поскольку управленческая культура у администраций российских вузов в целом мало отличается от таковой в других сферах нашей экономической жизни. Практика показывает, что российские вузы активнее развивают контакты с зарубежными учебными заведениями, чем с отечественными. Привычка к натуральному хозяйствованию (все – свое), конечно, имеет свои положительные стороны (в частности, способствует развитию системного, всестороннего видения ситуации), но не должна препятствовать как профессиональной, так и региональной кооперации.

Кооперация конкурентов – обычная практика развитой экономики. В нашей стране такая кооперация стала бы гораздо более осмысленной и эффективной, если бы испытывала воздействие госу-

дарственной образовательной политики, направленной на реальное повышение доступности образования, в том числе высшего, в пределах транспортной досягаемости от основного места жительства за счет расширения виртуальной мобильности. В этом случае многие периферийные вузы, филиалы, представительства, а также средние учебные заведения смогли бы оказывать помощь массе студентов в освоении ими, особенно на первых годах обучения, курсов, для которых можно создать добротное и недорогое учебно-методическое сопровождение на электронных носителях.

Правда, для этого надо устранить правовые барьеры, которые возникли в процессе упорядочения «властной вертикали» в нашей стране. Если местные органы власти потеряли возможность вкладывать средства в объекты федеральной собственности, расположенные на их территории, то это значит, что у нас появилось какое-то «неправильное право», которое если и способствует установлению порядка, то скорее кладбищенского, а не живого.

Рынок стран – конкуренция или сотрудничество цивилизаций?

Наконец, третий тип субъектов и рынков в сфере образования – страны. Здесь уже конкурируют не только и не столько услуги как таковые, сколько сами общества, их репутация, перспективы. Лидирующее экономическое и научно-техническое положение США создает этой стране большое конкурентное преимущество на этом рынке без каких-либо дополнительных усилий. Ее потенциальная слабость – отсутствие многовековой культурной традиции – может стать реальной, когда будет вполне осознано, что знания без нравственности – сила, но слепая.

Сейчас все чаще, в том числе и в официальных публикациях, встречаются выражения «экономика, основанная на знаниях», «общество, основанное на знаниях». В обществе индустриального типа, где экономика в значительной мере подчинила себе общество, из средства превратилась в цель, такое полное совпадение формулировок «основания» не удивляет. Однако в более развитом обществе только

экономика может основываться на знаниях, а общество, как представляется, должно вновь опереться на культуру, точнее, на взаимодействие и взаимодополнение культур, неотъемлемой частью которых являются верования, ни в коей мере не сводимые к знаниям.

Элементарная логика подсказывает, что не могут и общество, и экономика (целое и его часть, цель и средство) иметь одно и то же основание, пусть даже в виде знаний. Только деформация общества, попавшего в рыночно-индустриальную фазу развития, ведет к перевернутой ситуации, при которой экономика занимает место цели, а общество низводится до средства, чему в сфере науки соответствует «экономический империализм». Но даже и в этом случае нет рядоположенности общества и экономики, которая присутствует в формулах «экономика, основанная на знаниях», «общество, основанное на знаниях». Можно также добавить, что вариант общества, основанного на знаниях, нашей страной опробован более чем основательно в прошлом веке. Стоит ли еще раз наступать на грабли? По сути дела, инженеры человеческих душ, политехнологи, прорабы перестройки, вольные каменщики – специалисты одного профиля, близнецы-братья. В начале прошлого века человечество уже хотело железной рукой привести к счастью. В последние десятилетия для приобщения отсталых народов к демократии практикуется применение новейшего оружия, обедненный уран. Дж. Буш пообещал в свой второй срок сделать упор как раз на экспорте свободы и демократии (с силовым сопровождением для особо непонятливых).

В рамках системы категорий, описывающих образование в широком смысле, как сторону жизни любого человека (см. схему на с. 9), отмеченная выше инверсия целей и средств приводит к тому, что в целом начинает доминировать подсистема, включающая цепочку «профессионализм – обучение (+выбор)– средства – знания – наука – школа – услуги обучения (платные и бесплатные)». А полностью симметричная ей цепочка «общее образование – воспитание (+сотворчество) – цели – вера – религия – семья – воспитательные воздействия (целенаправленные и стихийные)» оказывается в сложном (ложном) положении. Можно сказать, что индустриальное об-

щество не склонно доверять родителям, старается как можно быстрее поместить детей в «правильную среду», построенную «по науке». Устранение этого перекоса полного индустриализма в развитых странах уже началось. Мы, как обычно, задерживаемся.

Хотя европейцы и продолжают повторять выражение «общество, основанное на знаниях», на самом деле Болонский процесс изначально заявил о культурном многообразии европейского пространства как о сильной, привлекательной стороне этого континента при конкуренции в сфере образования.

Тем не менее с очень близким территориально и многочисленным соседом – мусульманским миром – у европейского образовательного сообщества пока не складываются достаточно конструктивные или хотя бы толерантные отношения. В вопросе о намерениях расширить свою международную привлекательность ответы европейских вузов распределились следующим образом: ЕС – 91,8%; Восточная Европа – 62,0%; США/Канада – 57,0%; Азия – 39,8%; Латинская Америка – 31,6%; Африка – 24,2%; Австралия – 22%; Арабский мир – 15,9%.

Что касается России, то пока наша страна не обретет былой привлекательности для народов других стран как общество, уверенно творящее свое собственное светлое будущее как часть безопасного будущего всего человечества, создаваемого общими усилиями, постановка перед нашими вузами задачи значительного расширения экспорта образовательных услуг останется благим пожеланием.

Попутно заметим, что объем американского экспорта образовательных услуг – порядка 15 млрд долларов в год – очень большой величиной может показаться только по скудости финансирования нашей высшей школы. Ежегодная утечка капиталов из России часто превышает эту сумму. Относительно сферы образования США следует сказать, что бюджет федерального департамента образования в 2004 г. превысил 50 млрд долларов, из которых около половины было израсходовано на поддержку студентов в части оплаты образования. При этом на каждые 4 доллара затрат иностранных студентов приходился 1 доллар их поддержки из федерального бюджета. Иными словами, для США, как когда-то для СССР, высшее обра-

зование иностранцев – это прежде всего долгосрочная глобальная политика, а не краткосрочная локальная экономика. Общий же объем финансирования образования (из всех источников) в США в 2004 г. составил около 850 млрд долларов [www.ed.gov].

Что касается содержания и качества образования, то наблюдающееся в вузах практически всех развитых стран вытеснение классических теоретических курсов практико-ориентированными само по себе не является чем-то сугубо положительным, заслуживающим копирования. Рынок значительно позднее пришел в образование, чем в другие отрасли, и его провалы здесь еще предстоит изучать и преодолевать. Кроме того, наблюдается своеобразное разделение труда. Более трудоемкие области (и уровни) образования часто по качеству выше в странах, экономически менее развитых, но выпускники вузов этих стран продолжают учиться или учить в более развитых странах. В этом смысле можно говорить о закономерной интеллектуальной асимметрии образования в разных странах.

Не следовало бы забывать, что помимо экспорта услуг, в том числе образовательных, есть и их импорт. Этот вид деловой активности также нуждается во внятной государственной политике. По всей видимости, без эффективного импорта услуг в сфере образования нам вряд ли можно рассчитывать на их эффективный экспорт. В год празднования 250-летия МГУ им. М.В. Ломоносова уместно отметить, что именно импорт образования, в котором активно участвовал и М.В. Ломоносов, стал основой последующего расцвета российской высшей школы, ее вклада во все стороны жизни нашего общества начиная с обеспечения стратегической безопасности.

Сейчас это становится особенно важным, так как объективные данные показывают, что наше образование слишком задержалось на стадии, соответствующей индустриальному типу общества, тогда как другие страны сделали заметный шаг вперед. В середине 90-х гг. наши школьники значительно превосходили сверстников из других стран

в знании фактического материала, сохраняли паритет в умении применять знания в обычных условиях, но отставали в использовании этой информации в непредвиденных ситуациях (рис. 1).

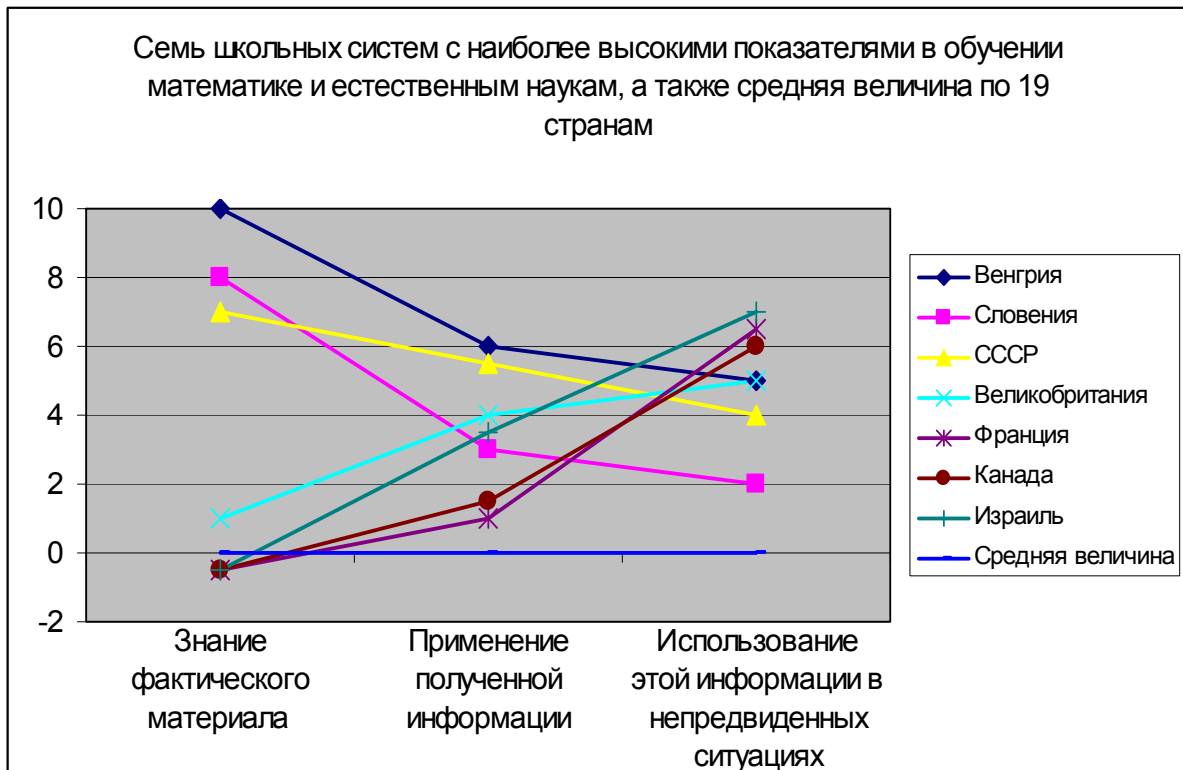


Рис. 1 (источник: The World Bank Development Report, 1996: from Plan to Market. – W., DC, 1996, p. 125. Цит. по [14])

Практически то же самое уже в наши дни отметили международные наблюдатели, анализировавшие эксперимент по ЕГЭ: «Главный минус ЕГЭ – недостаточное количество времени на обработку результатов. В мировой практике на проверку тестовых экзаменов организаторам дается 3-4 месяца, российским же специалистам – всего пять дней. Часть “С”, которую невозможно проверить с помощью автоматизированных систем, требует больших трудозатрат – необходимо расширять штат экспертов. Еще один минус российского ЕГЭ – возможность отвечать только в письменной форме. Для учителя выпускник остается как бы спрятанным за “ширмой теста”. Не хватает в экзамене и так называемой практической части. Нужно соединить ЕГЭ и практикумы: “лабораторные работы” были и остаются важным элементом школьного образования. Единый госэкзамен в России должен включать больше заданий на

применение знаний в реальной жизни. Таких "практических" заданий в ЕГЭ по различным предметам насчитывается 20-30%. В основном они разработаны для гуманитарных дисциплин. Подобная практика должна активно применяться и в точных науках, чтобы на основе полученных знаний подростки учились решать поставленные перед ними задачи. Это позволит одновременно выявить не только уровень знаний, полученных в школе, но и *способности* ученика» (курсив мой. – Л.Г.) [www.rg.ru. цит. по www.5ballov.ru – "Новости" от 15.12.2004.].

Для большей убедительности приведем выдержку из отчета Министерства образования РФ (2002 г.): «Новые подходы к оценке подготовки учащихся по русскому языку и обществоведению на основе работы с источниками информации (текстами, рисунками и др.) выявили существенные проблемы в овладении десятиклассниками общеучебными умениями, необходимыми для продолжения образования. Более половины десятиклассников затрудняются в анализе научно-популярных текстов, а также текстов делового и публицистического стиля, предложенных в работе по русскому языку. Только около трети десятиклассников продемонстрировали умение анализировать текст, приведенный в работе по обществознанию, и оценивать социальные факты и явления, а также высказывать собственное мнение в связи с прочитанным текстом». Это явный признак недостаточной образованности.

Представляется, что ЕГЭ должен выполнять две (и только) функции: во-первых, отсекают на ближайший год тех, кто не проявил достаточных способностей для получения высшего образования, независимо от места его получения и формы оплаты, и, во-вторых, отсекают также на один год тех, кто не может претендовать на получение государственного образовательного кредита, вне зависимости от того, является ли государственным вуз, в котором намерен обучаться претендующий на получение государственного образовательного кредита.

Для этого достаточно создать открытый для всех банк текстов, объемом в несколько тысяч единиц, на которых и будут проверяться

общеучебные умения. Такая проверка не затронет содержания ни одного из школьных предметов, тем более что эти умения формируются на любом из них.

Слабую практическую подготовку отмечают и отечественные преподаватели. Бубман, заслуженный учитель России, пишет, что по проверке в рамках PISA, уже упоминавшегося текста, российские школьники заняли 27-28 места из 30. Это не значит, что их плохо учили – просто учили другому. Готовили блестяще информированных ребят, а умению применять знания на практике, самостоятельно ставить задачи и искать пути их решения уделяли мало времени. [www.russ.ru/culture/education/20041110.html].

Испытания, аналогичные ЕГЭ, можно и нужно проводить на выходе из высшей школы на предмет выявления сформированности проблемного мышления как базовой компетентности именно высшего общего образования. Такое мышление можно развивать в рамках как фундаментальных, так и узкопрофильных дисциплин.

Процедура такого «выходного контроля» заключается в том, что выпускник «вытягивает» не билет с вопросами, а статью (или законченный фрагмент из неадаптированного текста) общенаучного или социально-политического содержания, неизвестную ему заранее; за время, отведенное на подготовку к собеседованию с экзаменационной комиссией, он должен написать аннотацию размером в один абзац, сформулировать основную проблему, пути ее решения и возможные последствия их реализации. Комиссия выслушивает ответ, рассматривает результаты подготовительной работы выпускника, задает дополнительные вопросы и оценивает все, включая уровень владения речью.

Таким образом, все кафедры, в том числе и выпускающие, будут нацелены на формирование не только специальных, но и общих компетенций.

Продолжая разговор о рынке стран в образовании, нельзя обойти вопрос о ВТО, в которую Россия твердо намерена вступить. Вероятно, с этим связаны такие формулировки, как, например, «мировой рынок

образовательных услуг», встречающиеся в документах, готовящихся в недрах нового министерства, отвечающего за образование. Следует, однако, иметь в виду, что те страны, которые уже давно находятся в ВТО и имеют, в отличие от нас, большой позитивный опыт развития международного сотрудничества и конкуренции в сфере образования (США, страны Европы), крайне осторожно относятся к распространению принципов ВТО на эту сферу. В частности, в 2001 г. президенты четырех представительных общественных структур* подписали очень короткую, но емкую Совместную декларацию по высшему образованию и Генеральному соглашению по торговле услугами (ГСТУ): «Наши страны не должны делать шаги в услугах высшего образования (включая образование для взрослых и другие образовательные услуги) в контексте ГСТУ. Поскольку такие шаги уже сделаны в 1995 году, не должно быть впоследствии подобных шагов» [<http://www.aic.lv/ace/gats/jointdec.html>].

В обосновании, предваряющем эту декларацию, авторы излагают принципы и объяснения, которыми они руководствовались, в частности: «Высшее образование существует для обслуживания общественных интересов и не является “товаром широкого потребления”, факт, который члены ВТО признали посредством ЮНЕСКО и других международных или многосторонних организаций, конвенций и деклараций...

Согласно данному публичному мандату, обязанность регулирования высшего образования должна оставаться в руках компетентных органов любой соответствующей страны. Ничто в международном соглашении по торговле не должно ограничивать эту обязанность в любом виде...

Высшее образование существенно отличается от большинства других секторов услуг, по этой причине его публичный мандат является типично высокой степенью правительственного влияния на предпосылки высшего образования, сосуществуя с ча-

* Ассоциация университетов и колледжей Канады (АУСС), представляющая 92 государственных и частных университета и колледжа; Американский совет по образованию (АСЕ), представляющий 800 аккредитованных колледжей и университетов в США; Европейская ассоциация университетов (ЕУА), представляющая 30 национальных конференций ректоров и отдельно 537 университетов; Совет по аккредитации высшего образования (СНЕСА), представляющий 3000 аккредитованных колледжей и университетов и 60 признанных институциональных и программных аккредитаторов в США.

стным финансированием и коммерческой деятельностью. Эти публично-частные «смеси» проникают не только в данный сектор, но реально внутрь каждого учреждения...

Системы публичного и частного высшего образования переплетены и взаимозависимы. Таким образом, невозможно эффективно выделить определенные субсекторы, такие как *образование для взрослых* или определенный тип учебного заведения, например частной собственности, для целей ГСТУ без воздействия на другие части системы...

Очень мало известно о последствиях включения торговли образовательными услугами в ГСТУ, в том числе относительно качества, доступа и равенства высшего образования, регулирования систем высшего образования национальными официальными органами, публичных субсидий в высшее образование. Риск, таящийся во включении высшего образования в ГСТУ, может быть очень существенным...

Исключительно трудно ясно определить, какие образовательные услуги предоставляются строго на коммерческой базе, из-за смешивания государственного и частного во всех системах и в пределах многих учреждений высшего образования» (все выделения жирным шрифтом сделаны авторами Декларации, курсив мой. – Л.Г.) (Сравним с заявленным в том же году в нашей стране: «Мы должны четко разграничивать сферу бесплатного образования, сделав доступ к нему справедливым и гарантированным, и платного, дав ему адекватную правовую основу».)

ОСОБЕННОСТИ НАЦИОНАЛЬНОЙ «ЭКОНОМИКИ ОБРАЗОВАНИЯ»

Смета или бизнес-план?

Наша слабая осведомленность относительно рыночных отношений, в частности в образовании, имеет вполне понятное объяснение. Этого, однако, нельзя сказать о плановом ведении народного хозяйства, реликты которого можно заметить, например, в законах об образовании. Речь идет о нормативах финансирования, в том числе подушевого.

«Финансирование федеральных государственных образовательных учреждений осуществляется на основе федеральных нормативов финансирования государственных образовательных учреждений, находящихся в ведении субъектов Российской Федерации, и муниципальных образовательных учреждений – на основе федеральных нормативов и нормативов субъекта Российской Федерации. Данные нормативы определяются по каждому типу, виду и категории образовательного учреждения *в расчете на одного обучающегося*, воспитанника, а также на *иной* основе.

Для малокомплектных сельских и рассматриваемых в качестве таковых органами государственной власти и органами управления образованием образовательных учреждений норматив финансирования должен учитывать затраты, не зависящие от количества обучающихся.

За счет средств федерального бюджета финансируется обучение в федеральных государственных образовательных учреждениях высшего профессионального образования не менее чем *ста семидесяти студентов* на каждые десять тысяч человек, проживающих в Российской Федерации (курсив мой. – Л.Г.)» (ст.41-1 закона РФ «Об образовании» с учетом ФЗ-122 (2004 г.).

Понятие норматива широко применялось именно в плановом хозяйстве*, причем очень по-разному, по крайней мере в двух противоположных случаях – при агрегированных расчетах на уровне страны в целом и при конкретных расчетах на уровне отдельных хозяйствующих субъектов.

В первом случае нормативы носили обобщенный характер и имели своей реальной основой пресловутый достигнутый уровень. Например, были «миллионники», т.е. нормативы расходов проката, цемента, пиломатериалов и т.д. в соответствующих единицах измерения на один миллион рублей капитальных вложений, дифферен-

* В структуре Госплана СССР существовал даже специализированный Научно-исследовательский институт планирования и нормативов, располагавшийся по адресу: Москва, Кочновский проезд, д. 3, где сейчас находятся структурные подразделения Государственного университета – Высшей школы экономики.

цированные по отраслевым министерствам и ведомствам, союзным республикам. На их основе распределялись по агрегированной номенклатуре фондируемые ресурсы. Эти нормативы, базирующиеся на фактическом положении дел в предшествовавшем периоде, отражали сложившуюся технологическую структуру капитального строительства. Как правило, эти нормативы для нового планового периода волевым образом изменялись в целях поощрения «прогрессивных структурных сдвигов» (например, повышения доли прогрессивных строительных материалов).

Во втором случае нормативы строго привязывались к конкретным технологиям производства, даже отдельным технологическим операциям. Продолжая пример, связанный со строительством, можно назвать детальнейший набор строительных норм и правил (СНиП), которым обязаны были руководствоваться проектировщики, сметчики, прорабы. Например, выемка грунта для столбов линии электропередачи имела разный норматив трудоемкости в зависимости от времени года. Конечно, были и типовые проекты сооружений, при использовании которых применялись утвержденные комплексы норм расхода ресурсов, но многие сетевые объекты приходилось «осмечивать» сугубо индивидуально.

Никому не могло бы прийти в голову, с одной стороны, применять миллионники для обеспечения ресурсами или финансирования конкретных объектов, с другой стороны, утверждать на союзном уровне всю массу конкретных нормативов, которые к тому же зависели и от масштабов применения тех или иных технологий, и от структурных изменений.

Поэтому федеральный норматив финансирования учреждения в расчете на одного обучающегося, пусть даже дифференцированный по каждому типу, виду и категории образовательного учреждения, – это плод законотворчества людей, по-видимому, имеющих смутное представление о плановой экономике и тем более об экономике рыночной. В действительности «ближайшим родственником» такого норматива является обычная рыночная цена отдельной

образовательной услуги (преподавания, контроля результата обучения), которая только в условиях, близких к совершенной конкуренции, близка к затратам (одновременно средним и предельным), так или иначе привязанным к одному обучающемуся применительно к сложившейся педагогической технологии. Что же касается среды как внутри, так и вне учебного заведения, оказывающей образовательные воздействия на каждого, кто в ней пребывает, то расходы на нее вряд ли могут быть надежно или хотя бы грамотно определены «на душу обучающегося».

Если не шарахаться от слова «смета» как якобы пережитка прошлого, то можно разумно сочетать укрупненные нормативы на верхних уровнях иерархии управления образованием и старое доброе сметное финансирование, которое отнюдь не исключает принципа целевого использования бюджетных средств на уровне конкретных образовательных заведений, тем более что модные сейчас бизнес-планы – это в значительной мере лишь его новое название, а система централизованно устанавливаемых финансовых нормативов, привязанных к технологиям, является основой составления смет расхода бюджетных средств и в странах с развитой системой рыночных отношений.

Следует также иметь в виду, что элитарный гумбольдтовский университет может успешно финансироваться только в индивидуально-сметном порядке, а массовый вуз с широкой социальной миссией просто обязан финансироваться не только и не столько неким всезнающим центром, сколько региональным (или даже местным) сообществом, что опять-таки не требует «федерально-нормативной» риторики, а вполне обеспечивается стандартными приемами обсчета затрат и результатов, прозрачными для всех заинтересованных участников.

Норматив «170/10 000»

Несколько особняком стоит еще одна норма, имеющая неявный подушевой характер: «За счет средств федерального бюджета финансируется обучение в федеральных государственных образовательных учреждениях высшего профессионального образования не менее чем ста семидесяти студентов на каждые десять тысяч человек, проживающих в Российской Федерации». Почему-то очень многими людьми, в том числе законодателями, она воспринимается как норма, обеспечивающая соблюдение Конституции в части *доступности** высшего образования и не подлежащая даже обсуждению. В частности, она ранее присутствовала в ст. 40 закона «Об образовании», наполнявшей конкретным содержанием ст.1-1 (Российская Федерация провозглашает область образования приоритетной). После отмены этой статьи по закону ФЗ-122 (о монетизации льгот) норма 170/10 000 была перенесена в ст. 41, а также сохранена в законе «О высшем и послевузовском образовании».

Между тем к Конституции эта норма прямого отношения не имеет уже потому, что появилась за полтора года до принятия самой Конституции, в середине 1992 г.

Но дело не в этом формально-юридическом обстоятельстве, а в экономическом существе самой нормы. Было бы логичным увязывать средства, выделяемые в федеральном государственном бюджете на высшее профессиональное образование, с величиной ВВП. Например, можно было бы законодательно установить, что финансирование высшего образования на очередной бюджетный период не может быть меньше среднегодовой доли этой статьи расходов федерального бюджета в валовом внутреннем продукте за пять предшествующих лет. Такую привязку можно обосновать следующим.

* Чрезмерное сближение понятий бесплатности и доступности, как представляется, присутствует и в уже цитировавшемся послании-2001: «Мы должны четко разграничивать сферу *бесплатного* образования, сделав *доступ* к нему справедливым и гарантированным, и платного, дав ему адекватную правовую основу».

1. Это соответствовало бы содержательной связи между высшим профессиональным образованием и его конечным результатом – производством благ. В обществе, основанном на экономике знаний, именно высшее образование должно вносить наибольший вклад в экономику и ее развитие. Предложенная формулировка – о снижении доли государственных расходов на это образование – как раз и представляет собой минимальную гарантию ориентации нашего развития в данном направлении. Разумеется, сейчас Россия нуждается в «большом скачке» в сфере образования, причем в скачке, качественные и количественные параметры которого пока никто толком не представляет. По-видимому, ощущение явной недостаточности предпринимаемых усилий толкает реформаторов-модернизаторов нашего образования на новые попытки «трусить яблоню» подобно тому горе-прапорщику, который в известной притче уступал в сообразительности обезьяне. Вряд ли бюджетное финансирование общего образования можно привязывать к тому же показателю. Скорее, его надо соотносить с численностью несовершеннолетних жителей страны и не снижать его реальную величину на душу несовершеннолетнего в очередном бюджетном году по сравнению с теми же пятью предшествовавшими.

2. Такой подход к финансированию освобождает государство от необходимости привязывать эти расходы исключительно к бесплатности иного типа, нежели та, что существовала в СССР, когда фактически был натуральный обмен. Появляется возможность значительно повысить доступность платного, точнее *частично* платного, высшего образования, или бесплатного в прежнем смысле слова, т.е. мены, в тех отраслях, где это требуется государству (образование, медицина, безопасность).

Употребляя более точные юридические термины, следует говорить о договоре мены. По договору *мены* (ст. 567 Гражданского кодекса Российской Федерации) каждая из сторон обязуется передать в собственность другой стороны один товар в обмен на другой. К договору мены применяются правила купли-продажи. При этом

каждая из сторон признается продавцом товара, который она обязуется передать, и покупателем товара, который она обязуется принять в обмен.

3. Сокращение в ближайшие 10 лет практически в два раза числа выпускников средних школ при действии этой нормы уже само по себе будет способствовать увеличению расходов из федерального бюджета «на душу студента».

Однако, как уже отмечалось, в настоящее время основным подушевым нормативом государственного финансирования высшего образования в России является норма 170/10 000. По замыслу, она должна способствовать сохранению доступности высшего образования на бесплатной основе «на достигнутом уровне». Замысел – доступность – был хорош и правилен, но его воплощение оказалось неудовлетворительным: не учтен тот факт, что студенты могут обучаться очно, очно-заочно, заочно. Все эти формы значительно различаются по уровню нагрузки на бюджет, а также по качеству конечного результата. При желании можно повысить отдачу бюджетных средств за счет увеличения доли студентов, которые получают бесплатное образование по конкурсу по заочной форме.

Отметим попутно, что сама величина 170/10 000 не результат некоего стратегического расчета, а один из статистических показателей, применявшихся в СССР для аналитических целей. Эта величина отражает фактическое положение дел на момент принятия закона. То же самое можно сказать о конструкции ЕГЭ – ГИФО (государственных именных финансовых обязательств); ее создатели предложили долю зачисляемых в вузы на условиях ГИФО без доплаты со стороны студентов принять на уровне 50%. Именно такова была в это время доля студентов, принимаемых на бюджетной основе.

Недавно от разработчиков поступило предложение предусмотреть возможность замены требования обеспечивать обучение только за счет ГИФО не менее 50% от общего числа студентов, зачисленных в вуз, на требование обеспечивать обучение только за счет ГИФО студентов в количестве, равном установленным для вуза

контрольным цифрам приема [www.hse.ru/news/news.shtml 20-22 декабря 2004.]. Однако понятие контрольных цифр уже отошло в прошлое, уступив место государственному заказу (заданию). Но в рыночной экономике такое задание со стороны государства не может охватывать всю сферу высшего образования, к тому же оно должно оплачиваться по рыночным ценам, а не по нормативам. Конечно, государство, пользуясь своей рыночной силой, может выступить в качестве установителя цены, но тогда оно должно принимать во внимание все последствия отклонения установленной им цены от равновесной. Наиболее очевидные из них известны сейчас любому студенту-первокурснику хорошего экономического вуза в России.

Как известно, Россия сейчас вымирает. При ежегодном убывании населения примерно на 1 млн чел. это означает уменьшение нижней границы финансирования на 17 тыс. студентов, т.е. за 10 лет действия этого норматива нижняя граница финансирования уже уменьшилась на 150-200 тыс. студентов и будет сокращаться впредь. Тот факт, что за эти годы контрольные цифры приема увеличивались, не должен вводить в заблуждение. Минобрнауки России в рамках собственных полномочий повышало контрольные цифры приема на I курс с тем, чтобы хотя бы частично сохранить ранее достигнутый уровень доступности бесплатного высшего образования для очередного поколения выпускников средней школы, которое в силу действия очередной повышательной фазы демографического эха войны постоянно росло. Тем не менее доступность высшего образования на бюджетной основе «на душу выпускника средней школы» заметно снизилась*.

Сейчас на 10 тыс. чел. населения приходится примерно 220 студентов, т.е. на 50 чел. больше минимума, поэтому Минфин может в любой момент сократить финансирование высшей школы на четверть и при этом вполне вписаться в рамки гарантий, установленных законом. Можно сказать, что в настоящее время объем фи-

* В 1990/91 учебном году соотношение принятых в вузы за счет бюджета и получивших аттестат о среднем (полном) высшем образовании было равно 54,1%, а в 2002/03 учебном году оно составило 40,91%.

нансирования высшей школы полностью зависит от субъективного мнения руководства Минфина. А мнение это таково, что хорошего ждать не приходится. Об этом подробнее будет сказано при рассмотрении вопросов, связанных с эффективностью.

В ближайшие 10 лет противоположная, понижительная фаза демографического эха войны приведет к тому, что выпускников средней школы, количество которых уменьшится вдвое, «не хватит», чтобы соблюдать норматив 170/10 000, тем более что выпускники средней школы пойдут не только в вузы.

Таким образом, еще одна причина ущербности норматива 170/10 000 состоит в том, что он не учитывает продолжающегося сильного воздействия последствий Великой Отечественной войны на демографическую структуру населения.

Добавим к этому, что государство, финансируя высшую школу, в настоящее время не имеет никакой законной возможности повлиять на выбор выпускниками дальнейшего жизненного пути, побудить хотя бы часть из них заполнить те рабочие места, которые крайне важны для государства и общества, но в настоящее время непривлекательны для выпускников по экономическим и иным соображениям.

Высказывания законодателей о возможности возрождения «отработки» бесплатного высшего образования свидетельствуют об их неполном понимании существа дела. В СССР распределение было обязательным, т.е. соблюдалось полное юридическое равенство людей, получивших высшее образование. Если сейчас ограничить бесплатное образование только теми специальностями, по которым государство может гарантировать получение первого рабочего места, то доля получающих высшее образование на этой основе сильно сократится. Будет ли это работать, например, на удвоение ВВП? В любом случае, соотношение 170/10 000 соблюсти вряд ли удастся.

Обратим внимание на еще одно обстоятельство. Следствием применения норматива 170/10 000 является практическое отсечение малообеспеченных слоев населения от бесплатного высшего обра-

зования, которое именно для них особенно важно из-за недоступности платного (более чем полное покрытие затрат на обучение с тем, чтобы вузу было на что поддержать обучение студентов на бюджетной основе). Обеспеченные слои населения имеют возможность лучше подготовить своих детей к прохождению полного набора конкурсных испытаний, будь то традиционные вступительные экзамены или ЕГЭ, для зачисления в вуз на бюджетной основе. Социологические опросы показывают, что отсутствие притязаний на получение высшего образования связано в более чем половине случаев с неимением необходимых денежных средств. Следствием является усиление социального расслоения населения, что снижает его устойчивость и сопротивляемость внешним и внутренним угрозам.

Наконец, последняя в этом перечне, но не по важности, причина ущербности норматива 170/10 000 состоит в том, что он относится ко всей территории страны в целом без учета значительной демографической и иной разнородности входящих в нее регионов. В СССР столичные и многие иные крупные вузы работали на всю страну. Практически все учившиеся в них приезжие студенты, как и некоторые москвичи, не оставались в столице или крупных городах, а в плановом порядке распределялись в соответствии с потребностями государства, общества.

Развал СССР и исчезновение планового хозяйства привели к тому, что состав студентов столичных вузов резко поменялся. В основном ими стали выпускники столичных школ, которые тем самым получили повышенный доступ к бесплатному высшему образованию. Но профессиональный состав профессорско-преподавательского персонала не был ориентирован на столичный рынок труда, поэтому закономерно резкое возрастание доли выпускников, не работающих по полученной специальности, хотя здесь действуют и другие факторы, прежде всего связанные с уровнем оплаты труда в бюджетных сферах (образование, медицина, культура).

В то же время для нестоличных жителей доступность высшего образования резко понизилась. Но даже если она повысится с помощью мер поддержки студенчества, то конечный результат будет

негативным, поскольку эти меры не учитывают потребности регионов в кадрах высшей квалификации. Практика показывает, что студент, проучившийся пять лет в столице или другом крупном вузовском центре, старается там же остаться работать и жить. К тому же в провинции, откуда такой студент приехал, чаще всего нет работы по полученной им специальности.

Показатель количества обучающихся на 10 000 чел. населения можно использовать, но как макроиндикатор в сфере образования (особенно применяемый с разбивкой по субъектам Федерации, федеральным округам), а не как основу для финансовых расчетов.

Абсолютная или относительная эффективность?

В плановом хозяйстве четко различались понятия абсолютной и относительной эффективности вложений средств. Абсолютная эффективность определяется по соответствию результата, планируемого или фактически достигнутого, поставленной цели. Относительная эффективность определяется исключительно по соотношению затрат и результатов. Грамотное совместное применение обоих показателей эффективности состоит в двухэтапной процедуре. Сначала все реализуемые варианты вложений (средств достижения цели) проверяются на основе первого принципа – целесообразности результата – на допустимость, а затем среди прошедших проверку отбирается один по второму принципу – наилучшей относительной эффективности.

Иначе говоря, сначала в режиме *ex ante* грамотные, профессиональные управленцы убеждаются, что в результате получится «как хотелось», т.е. лучше, чем без предполагаемого варианта действий, а не «как всегда», и только потом дают слово профессиональным экономистам. В этой связи заслуживает внимания позиция руководства Минфина в изложении Я.И. Кузьмина: «Но Минфин, я неоднократно с Кудриным говорил по этому поводу, он говорит, что я денег на нынешнюю систему не дам. Потому что действительно нынешняя система очень дырява, крайне неэффективна и финансируется все вкривь и

вкось...» [http://www.hse.ru/temp/2004/11_10_roundtable.shtml «круглый стол» на тему: «Стабилизационный фонд: На что и как потратить?», ГУ-ВШЭ, 10-11-2004.]. Неэффективность видится как раз сугубо экономическая, относительная (затраты и результаты): «Мы финансируем человека, который де-факто получает общее высшее образование и идет торговать или там менеджером по туризму, а мы учим его на инженера страшно дорого». Можно подумать, что, когда экономика начнет действительно требовать инженеров здесь и сейчас, высшая школа их напечатает, как рабочих 3-го разряда, за 6-12 месяцев. Или на нашей промышленности Минфин ставит жирный крест и нам больше не нужны инженеры*?

Кроме того, в «неэффективности» высшей школы в немалой степени виноваты финансово-фискальные органы, которые, похоже, не в ладах с логикой права той самой собственности, о которой так много говорят и пишут. Если с вуза берут налог на имущество, создаваемое или приобретаемое государственным вузом за счет внебюджетных источников на уставные цели, значит, считают, что это имущество – не казенное, а принадлежащее вузу как субъекту. Если же потом эту собственность переводят в казну, то надо вернуть коллективу как минимум ранее взысканные налоги. Делать вид, что внебюджетные доходы подлежат вменению одного из факторов производства – государственному имуществу – особенно нелепы в случае образовательного учреждения, когда главный вклад в результат делается людьми, прежде всего преподавателями, а не стенами или даже компьютерами.

Вот что, например, пишет ректор МГТУ им. Н.Э. Баумана, председатель Московского совета ректоров: «Налоговая политика

* Что же до дискуссии о Стабилизационном фонде, точнее, о возможных направлениях использования его формирующегося превышения над установленным минимумом, то, похоже, ее участники равняются на ветхозаветного мудреца Иосифа из притчи о семи тучных и семи тощих коровах. Тогда, в отсутствие заметного технического прогресса, по-видимому, самым правильным было простое сохранение временных избытков. Сейчас, когда ситуация в корне иная, хочется напомнить участникам дискуссии притчу о рыбе и удочке. Удочка – это качество высшего образования, понимаемого гораздо шире, чем это написано в наших законах и, что важнее, в наших головах. Что пенять на частный бизнес, который уводит свои капиталы из страны, если даже государственный Стабилизационный фонд на деле представляет собой форму такого же изъятия ресурсов из российского экономического пространства?

существенно ограничивает возможности государственных вузов. Особо хотел бы сказать о налоге на прибыль от внебюджетной деятельности... В условиях недофинансирования высшей школы доходы от внебюджетной деятельности инженерные вузы направляют на закупку оборудования, которое учитывается на балансе вуза и становится собственностью государства. Сложилась парадоксальная ситуация: вузы наращивают государственную собственность и платят за это налог, что сокращает их возможности по модернизации своей лабораторной базы... На необходимость изменения ситуации с налогом на прибыль говорилось много раз, в том числе и на уровне руководства страны, но положение пока не меняется» [13].

Если цели и результаты имеют денежное измерение, задача резко упрощается, поскольку проверку на абсолютную эффективность можно заменить требованием безубыточности выбираемого варианта. Понятно, что образование не относится к такому случаю, как бы этого ни хотелось кому бы то ни было. Образование, конечно, имеет общественную ценность, но она не сводима к стоимости. Эти азбучные истины «планового хозяйствования», в полной мере действующие во всех ситуациях, когда целью является не доход, а что-либо иное, вспоминаются каждый раз, когда читаешь, например, о крайне низкой эффективности многих сельских школ, которые по этой причине следовало бы закрыть, заменив их автобусом (а почему не компьютером, а в холодных краях, где удобства во дворе – еще и биотуалетом в придачу?); или о невысоком качестве образовательных услуг, предлагаемых в муниципальных вузах или филиалах федеральных и региональных вузов, которые по этой причине надо просто как можно скорее закрыть, чтобы не было профанации высшего образования. В описанных выше ситуациях вариант «закрыть» вряд ли выдержит проверку по критерию абсолютной эффективности, если целью является сохранение жизни общества в местах расположения указанных образовательных заведений. В реальной демографической ситуации актуальность такой цели вряд ли может вызвать сомнение. Поэтому следовало бы шире посмот-

реть на само образование, включая в него и самообразование, не замыкаясь при этом на «учрежденческой» точке зрения. Для этого, по-видимому, разумно было бы и сам закон привести в большее соответствие с Конституцией. Сегодня, вопреки Конституции, даже в самообразовании законодательно закреплена только одна форма – экстернат, да и он в последние годы стал малодоступен для всех живущих далеко от места предъявления самостоятельно освоенной образовательной программы, поскольку требует ежегодного очного отчета о проделанной работе.

Однако никаких попыток хотя бы думать в этом направлении у наших законодателей пока не обнаруживается.

ГОСУДАРСТВЕННАЯ ДУМА: ЗАКОНЫ И ЗАКОНОПРОЕКТЫ*

Закон о монетизации льгот и финансирование высшего образования

Весной 2004 г. Правительство внесло проект поправок в закон «О высшем и послевузовском образовании», связанных с сокращением государственных федеральных гарантий в области образования, а также прав образовательных учреждений. Среди них были и такие, которые немедленно вызвали крайне отрицательную реакцию ректорского корпуса, например об отмене права на аренду (взятие в аренду) помещений (ст. 27-4: «Высшее учебное заведение вправе выступать в качестве арендатора и (или) арендодателя имущества...»). Борьба с этими предложениями увенчалась успехом, однако в число принятых законодателями поправок вошла и такая новация: «Получение на конкурсной основе бесплатного среднего профессионального и высшего профессионального образования в государственных образовательных учреждениях среднего профессионального и высшего профессионального образования *в пределах федерального компонента государственного образовательного стандарта* осуществляется в федеральных государст-

* Рассмотрены в основном материалы, проходившие в декабре 2004 г. так называемое нулевое чтение в Комитете по образованию Государственной Думы.

венных образовательных учреждениях и в образовательных учреждениях субъектов Российской Федерации в соответствии с заданиями (контрольными цифрами) по приему студентов на бесплатное обучение» (курсив мой. – Л.Г.) (ФЗ-122, ст.16, п. 22.).

Федеральный компонент в ГОС ВПО составляет в среднем 70-80% от общего объема трудоемкости освоения образовательной программы. Это значит, что примерно год из 4-5 лет образования по программам бакалавра и специалиста государством финансироваться не будет. По-видимому, эти расходы должны взять на себя регионы, если у них будет возможность и потребность, или предприятия, или сами студенты, точнее их родители. Но если никто не доплатит, диплом выдан не будет из-за несоблюдения стандарта по объему подготовки. Выделенный курсивом фрагмент ничего общего с Конституцией не имеет, ст. 43 которой гласит: «1. Каждый имеет право на образование. 2. Гарантируются общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях. 3. Каждый вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование в государственном или муниципальном образовательном учреждении и на предприятии. 4. Основное общее образование обязательно. Родители или лица, их заменяющие, обеспечивают получение детьми основного общего образования. 5. Российская Федерация устанавливает федеральные государственные образовательные стандарты, поддерживает различные формы образования и самообразования».

Как видим, в Конституции говорится о получении на конкурсной основе бесплатно высшего образования (и только *высшего*, а не *среднего профессионального*, которое вообще не требует от гражданина прохождения конкурса, а должно быть столь же общедоступным, как и основное общее образование) и о федеральных государственных образовательных стандартах, а не о «федеральном компоненте» ГОС. Это – весьма вольная и, как теперь оказалось, далеко не безобидная трактовка конституционной нормы.

Реализация этой новой нормы федерального закона «Об образовании» связана с большими техническими трудностями, так как в стандартах по разным направлениям (специальностям) предусмотрены разные доли федерального компонента, а вузы часто реализуют несколько десятков образовательных программ подготовки бакалавров, специалистов, магистров. Однако для Счетной палаты эти трудности не имеют значения. По всей видимости, эта норма будет отменена при первом удобном случае. Однако кто-то ее написал, предложил, а топтыгины за нее проголосовали...

Законопроекты об интеграции научной и образовательной деятельности и дополнительном профессиональном образовании

В декабре 2004 г. в Государственной Думе рассматривалась очередная серия поправок к законам об образовании, также несвободных от явных или неявных медвежьих услуг. Например, законопроекты, нацеленные на снятие барьеров, препятствующих интеграции научной и образовательной деятельности (через внесение изменений и дополнений в Федеральный закон «О науке и государственной научно-технической политике», закон Российской Федерации «Об образовании», Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»), а также на упорядочение дополнительного профессионального образования, чреватой утратой барьера, защищающего сферу отечественного образования от обязательств, вытекающих из членства в ВТО.

Все страны, включая США, рассматривают образование как сферу, в которой недопустимо неограниченное применение правил свободной рыночной конкуренции. Законодательно закрепленный в нашей стране некоммерческий статус любого заведения, осуществляющего образовательную деятельность, как раз и закрывает сферу образования от действия норм ВТО.

Поскольку заведения, занимающиеся научной деятельностью, могут быть и коммерческими, предоставление им права осуществлять также образовательную деятельность ведет к непредсказуемым последствиям для российского образования, и без того переживающего не лучшие времена.

Что касается любых коммерческих организаций, в том числе и научных, реально ведущих *дополнительную к основным уставным* деятельность, относящуюся к образованию, то законодательство позволяет им без каких-либо существенных финансовых или временных затрат создавать специализированные некоммерческие организации, основной деятельностью которых и станет предоставление «дополнительных» образовательных услуг. Особое недоумение вызывает ссылка представителей Минобрнауки России на Конституцию при обосновании возможности участия коммерческих предприятий в образовательной деятельности. В Конституции говорится исключительно о бесплатном образовании (общем и специальном), которое может осуществляться не только в учреждениях, но и на предприятиях. Предмет же законопроекта о дополнительном образовании – образование платное. Иначе зачем оно нужно коммерческим организациям?

Законопроект об автономных учреждениях и государственных (муниципальных) автономных некоммерческих организациях

Материалы, касающиеся автономных учреждений (АУ) и государственных (муниципальных) автономных некоммерческих организаций (ГМАНО), фактически разработаны без учета особого статуса государственного образовательного учреждения (ГОУ), который определен Конституцией.

Конституцией предусмотрены две специфические конструкции: «государственное (и муниципальное) образовательное учреждение» и «государственное учреждение здравоохранения». Хотя бы из уважения к документу высшей юридической силы необходимо указанные типы организаций наделить их собственным содержанием, отличающим их от государственных учреждений вообще.

В случае образовательного учреждения целесообразно максимально сохранить уже предоставленные права и восстановить ряд упраздненных (например, по работе не только через Казначейство), поскольку все приобретаемое имущество автоматически становится собственностью государства (Федерации, если речь идет о федеральном ГОУ).

Значительное урезание прав вузов по управлению бюджетными и внебюджетными средствами все последние годы происходило по инициативе Минфина, крайне озабоченного необходимостью в соответствии с принципом субсидиарной ответственности оплачивать из средств бюджета долги государственных вузов. Позиция Минфина удручает лукавством, невежеством и беззаконием.

Ни для кого не секрет, что основной причиной «долгов» государственных вузов было их многолетнее недофинансирование из бюджета. Вузы оплачивали часть текущих расходов, подлежащих бюджетному покрытию, из внебюджетных источников в порядке своеобразного «товарного кредита» с надеждой на восполнение потерь после поступления положенных бюджетных средств. Этого часто не происходило, и фактически вузы субсидиарно отвечали по обязательствам государства, а не наоборот. Минфин должен обнародовать хотя бы за последние пять лет соответствующие показатели, чтобы была видна реальная величина «чистой» субсидиарной ответственности по текущим платежам. Скорее всего, она будет отрицательной для государства.

Что касается платежей по капитальным расходам, то очень хотелось бы видеть общую величину поступлений в бюджет от обложения «налогом на прибыль» средств, вкладываемых вузами в имущество, используемое на осуществление уставной деятельности. Такие платежи незаконны, но широко практикуются налоговыми органами.

Наконец, очень хотелось бы видеть, хотя бы за те же пять, а лучше десять последних лет, прирост государственного имущества, числящегося за госвузами, обеспеченного за счет внебюджетных источников. Только тогда можно предметно говорить о том, как реально складываются экономические отношения государства с трудовыми коллективами вузов.

Представляется также более соответствующим сути дела определение федерального образовательного учреждения как образовательного учреждения, учрежденного Российской Федерацией и

только ею (без соучредителей), *используя имущество, находящееся в федеральной собственности*, и финансируемого за счет средств федерального бюджета. Именно такая формулировка была принята совместной рабочей группой Российского союза ректоров и Министерства образования и науки Российской Федерации при доработке Концепции участия Российской Федерации в управлении имущественными комплексами государственных организаций, осуществляющих деятельность в сфере образования.

Нецелесообразно пытаться причесать под одну гребенку столь разные по содержанию основной деятельности заведения (наука, образование, здравоохранение, культура, социальная защита, занятость населения, физкультура и спорт). Статус федерального ГОУ мог бы во многом совпадать со статусом, предусматриваемым представленными предложениями по АУ, которые, в свою очередь, во многом восстанавливают то положение государственного вуза, которое было определено в начальной редакции закона «Об образовании».

Что касается ГМАНО, то предполагаемая проектом закона передача учредителем в ее собственность имущества почти автоматически ведет к его приватизации в случае упразднения организации данного вида, поскольку на имущество могут быть обращены требования кредиторов; и только то, что останется после удовлетворения указанных требований, передается ликвидационной комиссией учредителю. Подведение под банкротство успешно действующих предприятий – давно освоенная на других рынках практика. Недвижимость государственных вузов, находящихся, как правило, в центре города, занимающих большие площади – очень лакомый кусок. Немало ректоров из-за этого могут поплатиться жизнью.

Поскольку ГМАНО будут создаваться не на пустом месте, а путем реорганизации действующих вузов, было бы логично предварительно «очистить» передаваемое государственное имущество от всех активов, созданных ранее за счет внебюджетных средств. Ведь за передаваемое имущество надо будет платить арендную плату. Нет никаких оснований ее платить за имущество, созданное усилиями самого вуза.

Учитывая *циклический* характер потребности общества в основном образовании, как общем, так и профессиональном, обусловленный демографическими процессами, крайне нежелательно в обозримом будущем применять статус ГМАНО именно в сфере образования. Так, после периода значительного циклического снижения рождаемости в 90-х гг. прошлого века многие детсады были репрофилированы или их помещения вообще изъяты из сферы образования, что привело к их нехватке в связи с ростом рождаемости в начале текущего века.

И последнее. Положение о том, что имущество, передаваемое ГМАНО, должно «обеспечивать возможность выполнения работ и оказания услуг с целью обеспечения предусмотренных законом прав граждан, в том числе получения бесплатной медицинской помощи и бесплатного образования», является декларативным. Никаких санкций за его нарушение в законе нет и быть не может.

Законопроект о работодателях

Материалы, касающиеся законопроекта «О внесении изменений и дополнений в законодательные акты Российской Федерации в части предоставления права представителям объединений работодателей участвовать в государственном прогнозировании и мониторинге рынка труда, формировании перечней направлений подготовки (специальностей), разработке государственных образовательных стандартов профессионального образования и процедурах контроля качества профессионального образования» кажутся вполне удовлетворительными. Однако при более внимательном рассмотрении также вызывают сомнения. Прежде всего, действующее законодательство никак не ограничивает участие работодателей в формировании требований к подготовке специалистов. Подзаконными документами Минобразования России прямо предусматривается такое участие в деятельности учебно-методических объединений (УМО), на которых лежит основная работа над ГОС ВПО. И это не только слова. Практически все вузы поддерживают связи со своими выпу-

скниками, достигшими профессиональных успехов, в том числе и попадающими в ряды работодателей. Однако сегодня работодатель просто не может сколько-нибудь ответственно делать заказ на специалистов высшей квалификации, которые выйдут на рынок труда через несколько лет. В нынешних условиях он озабочен острой нехваткой квалифицированных рабочих.

То обстоятельство, что готовить этих рабочих должны специалисты с высшим профессиональным образованием, причем не только специальным, но и педагогическим, работодателя не волнует, как не волнует и вопрос, откуда возьмутся такие преподаватели, как они потом удержатся в наших ПТУ. По идее, это общая головная боль администрации и вузов, и ссузов, и ПТУ. Но вузы находятся в федеральном подчинении, а остальные профессиональные заведения – в региональном. У каждого уровня власти в нашем государстве теперь свой мандат «без права передачи».

Рынок вообще не способен давать сигналы, которые можно учитывать в прогнозах на длительную перспективу. Только профессиональные сообщества, которые не следует путать с работодателями, могут реально формировать требования к выпускникам высшей школы, равно как и к условиям их подготовки. Даже в США, где сложились самые тесные связи образования и рынка труда, аккредитацией образовательных программ вузов занимаются не работодатели, а именно профессиональные сообщества.

Некоторые из них функционируют в глобальном масштабе и хорошо известны в нашей стране: IEEE – Институт инженеров по электротехнике и электронике, ISA – Международное общество по измерению и контролю, ASME – Американское общество инженеров-механиков, SAE – Общество автомобильных инженеров. На их основе созданы общественные органы: AAC&U – Ассоциация американских колледжей и университетов, WHES – Вашингтонский секретариат по вопросам высшего образования, ACE – Американский совет по образованию, CHEA – Совет по аккредитации высшего образования, AAUP – Американская ассоциация университетских про-

фессоров, ASEE – Американское общество инженерного образования и др. Эти и многие другие профессиональные общества и общественные органы по приглашению отдельных университетов осуществляют обзор и оценивание объема, содержания и качества подготовки по отдельным образовательным программам, их национальную аккредитацию, а также профессиональное признание квалификаций выпускников этих программ, организуют публикацию различных отчетов и бюллетеней, проводят множество конференций и семинаров. Деятельность таких сообществ способствует выработке общенациональных подходов как к подготовке специалистов по отдельным направлениям, так и к организации учебного процесса [4].

Можно понять авторов этого законопроекта. Действующий порядок работы УМО многих ректоров не устраивает. Слишком часто головной вуз становится монополистом, его преподаватели обладают конкурентным преимуществом в получении грифов на учебные материалы. От него зависит решение вопросов лицензирования образовательной деятельности по конкретному направлению (специальности), аттестации (аккредитации). Однако замена сообщества профессионалов сообществом работодателей не решит проблему. Скорее, следовало бы изменить подходы к «грифованию», если без него действительно нельзя обойтись, что вообще-то сомнительно.

Большой вал заявок на грифование учебных материалов есть следствие двух административных установлений: о наличии грифованных работ у соискателей ученых званий (доцента, профессора), что особенно важно, если у них нет научной степени (соответственно кандидата или доктора наук), и о проценте грифованных источников в составе библиотечных фондов. И то и другое – попытка административными мерами компенсировать недоразвитость профессиональных сообществ, традиционное в России недоверие «верхов» к «низам». Возможно, работа этих сообществ стала бы намного результативнее, если бы проходила в тесном взаимодействии с аналогичными зарубежными структурами. Хотя бы на первых порах на это следовало бы выделить и средства из федерального бюджета.

Что касается государственных образовательных стандартов, то пока главными в них будут Требования к обязательному минимуму содержания основной образовательной подготовки, дифференцированные по циклам дисциплин и даже по отдельным дисциплинам, сами стандарты будут очень напоминать типовые образовательные программы советских времен, отступать от которых, как правило, не разрешалось. Такой подход к формированию содержания образования делает практически неразрешимой проблему сокращения номенклатуры направлений (специальностей) подготовки специалистов.

Думается, было бы целесообразно перейти от дублирования на уровне государства деятельности, которой вузы и сами постоянно занимаются (совершенствование содержания образовательного процесса) к стимулированию повышения управленческой культуры в вузах. Это соответствовало бы и общемировым тенденциям. Например, АБЕТ (Accreditation Board for Engineering and Technology), один из старейших и наиболее авторитетных аккредитационных органов США, перешел с 2000 г. на принципиально новые критерии аккредитации. Согласно прежним критериям вузам предписывалось выполнение определенных количественных показателей, а также обязательные для изучения курсы и даже их разделы. Критерии–2000 в первую очередь требуют от вузов **четкой формулировки целей и задач** каждой программы и **доказательств** того, что в университете имеется успешно функционирующая **система** обеспечения качества обучения, основанная на оценивании степени достижения поставленных задач, и **корректировки** целей и задач программы исходя из **миссии** университета, критериев АБЕТ и интересов **потребителей** (заказчиков) программы.

Понятно, что перечисленное выше не подлежит фиксации в общегосударственном образовательном стандарте. Но это и не нужно. Федеральный образовательный стандарт может и должен быть нормой, во-первых, единой для всех лиц, физических и юридических, в том числе и не занятых непосредственно обучением, и, во-

вторых, ориентированной на обеспечение безопасности общества. Возможно, среди образовательных стандартов свое место могут занять и этические стандарты, о которых говорится в Бухарестской декларации (2004).

По-видимому, не случайно именно культура целеполагания оказалась наименее развитой в стране планового хозяйствования. Жизнь по годовым планам как основе всяческого благополучия вряд ли научит стратегическому управлению.

Законопроект о военнослужащих-контрактниках

Материалы о военнослужащих–контрактниках (в части обеспечения доступности высшего образования для лиц, отслуживших не менее трех лет по контракту в Вооруженных Силах Российской Федерации и иных воинских формированиях в воинском звании солдата, матроса, сержанта, старшины) по сути не вызывают никаких возражений. Но из уважения к Конституции, в которой право на получение высшего образования бесплатно предоставляется только по конкурсу, было бы логично представить конструкцию данного закона в формате «мены»: сначала потенциальный студент работает на государство не менее трех лет, затем государство берет на себя расходы по его обучению в вузе и довольствию в размере прожиточного минимума. В этом случае мы имеем дело с опережающей «отработкой» по контракту с государством в отличие от варианта, когда сначала гражданин учится за счет государства, а потом отработывает.

По сути дела, в советские времена широко практиковалась именно такая мена, а совсем не бесплатное образование, которое впервые появилось только после принятия Конституции РФ в 1993 г. и сразу же породило массу проблем, связанных с реализацией этого права в формате, предусмотренном законом «Об образовании» (170 студентов на 10 000 чел. населения).

В справке к концепции данного законопроекта говорится о том, что вузы не заинтересованы в приеме бывших воинов, и предлагается изменить ситуацию посредством ГИФО с повышенным финан-

совым наполнением. Представляются надуманными оба эти утверждения. Во-первых, бывшие контрактники, будучи на четыре года старше своих однокурсников (и однокурсниц!), привыкшие к армейской дисциплине и за год учебы на подготовительном факультете уже освоившиеся в вузе, могут стать опорой администрации в работе с той частью студенчества, которая не избавилась от инфантилизма школьной жизни. Без них вряд ли возможны какие-либо серьезные реформы управления в вузах, предусматривающие активизацию студентов в этой деятельности (это касается и Болонского процесса).

Подтверждается это и опытом. В 60-е гг. на отделение политической экономии экономического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова принимали только людей со стажем, были это в основном молодые люди, отслужившие в армии. Они весьма хорошо «сочетались» с недавними школьниками-«кибернетиками».

Во-вторых, ГИФО – это еще эксперимент, его результаты пока никто не может предсказать. Во всяком случае, деньги вуз может зарабатывать многими способами, и дополнительные гроши на относительно небольшой контингент (менее 10% от нынешнего приема) – это совсем не то, что может реально заинтересовать руководство вузов.

Проекты решений *об образовательном кредите* (и образовательном займе, а также проект постановления Правительства о субсидиях на расходы, связанные с получением образования, разработанный Рособразованием) в их нынешнем виде не могут быть вынесены на широкое обсуждение, да и вряд ли они имеют шанс быть принятыми, так как предусматривают выделение дополнительных средств из госбюджета без указания источника. Единственным таким источником мог бы быть отказ от безграмотной нормы 170/10 000. Точнее, ее замена на норму, привязывающую расходы на образование к объему ВВП. В предыдущем разделе об этом уже говорилось довольно подробно.

С целью неукоснительного соблюдения Конституции и удовлетворения потребностей государства в специалистах высшей квалификации можно было бы ввести новую трактовку конкурса, дающего

право на получение бесплатного высшего образования. Таким конкурсом может стать Всероссийская олимпиада школьников, упоминание о которой имеется в законе «Об образовании» (ст. 16, п. 3): «Победители и призеры заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников и члены сборных команд Российской Федерации, участвовавших в международных олимпиадах по общеобразовательным предметам и сформированных в порядке, определяемом Правительством Российской Федерации, принимаются без вступительных испытаний в государственные и муниципальные образовательные учреждения среднего профессионального и высшего профессионального образования для обучения по направлениям подготовки (специальностям), соответствующим профилю олимпиады».

Тот факт, что ее победители и призеры уже сейчас зачисляются в вуз без вступительных экзаменов, формально противоречит Конституции, так как они, не сдавая вступительных экзаменов, не участвуют и в конкурсе. Духу же Конституции это более чем соответствует, поскольку Всероссийская олимпиада – это реальный (всероссийский) конкурс. Прием остальных студентов мог бы осуществляться вузами самостоятельно на самых различных условиях в интересах общества, государства, его отдельных граждан.

Сейчас идея конкурсности получения права на бесплатное образование, закрепленная в Конституции, на практике оборачивается огромным количеством конкурсов в сотнях вузов по сотням специальностей. Даже если исключить факты коррупции, единственность конкурса отсутствует. Каждый вуз, более того, каждая приемная и даже предметная комиссия становится трактователем единой конституционной нормы. Следует также иметь в виду, что доступность и бесплатность – не синонимы в Конституции. Эти понятия могут сильно расходиться: платное быть доступным, а бесплатное – малодоступным. Для высшего образования Конституция не фиксирует доступности. Ее (в части бесплатного образования) ограничивает конкурсность. Поэтому за пределами ограниченной бесплатной доступности вполне может обеспечиваться платная доступность, вплотную приближающаяся к общедоступности.

Подготовленные проекты нормативных документов, предусматривающие выделение средств с целью так или иначе способствовать развитию кредитования студентов, полностью игнорируют все или почти все перечисленные выше обстоятельства.

Законопроект о двух уровнях высшего образования

Особого разговора требует законопроект о введении двухуровневого высшего образования. Как практически все рассмотренные здесь законопроекты, он появился из рукава шинели представителя Администрации Президента, под руководством которого «узкий круг реформаторов, страшно далеких от народа» вел очень активную, но скрытую от широкой общественности, в том числе вузовской, работу по радикальному изменению законодательства в социальной сфере. Результат этой работы выразился в законе о монетизации льгот, а также в материалах, которые прошли нулевое чтение в последние месяцы 2004 г.

Этот законопроект устраняет право выпускника бакалавриата поступать в аспирантуру, минуя ступень (уровень) магистратуры (специалитета), которое имеется в действующей редакции. Конечно, как правило, аспирантами становятся выпускники специалитета и магистратуры. В США ситуация аналогичная. Однако бывают и исключения. Например, человек после бакалавриата проработал достаточно долго, получил интересные результаты, вырос профессионально и интеллектуально... Кроме того, Болонская декларация прямо указывает на возможность перехода после получения первой степени к программе, аналогичной нашей аспирантской. Такая практика образования широко распространена в Великобритании. Можно не сомневаться, что в этой стране не откажутся от своей многовековой традиции, что бы ни писалось в международных декларациях. Наконец, вспомним недавнее прошлое, когда после окончания десятилетки студент за четыре года получал высшее образование, например по торговому делу, складскому хозяйству, и имел право учиться дальше в аспирантуре. Сейчас он этого права лишается, т.е. доступ к образованию не расширяется, о чем так много говорится в последнее время, а сужается.

Одно из ключевых положений законопроекта о двух уровнях было сформулировано следующим образом: «Правом участвовать в конкурсе для обучения по программам магистратуры или подготовки специалиста пользуются лица, успешно завершившие обучение по программам бакалавриата». При этом с 2007 г. планировалось прекратить прием на образовательные программы подготовки дипломированных специалистов.

Иными словами, уничтожалась традиционная подготовка специалистов по пятилетней программе. Когда согласование проекта с министерствами и ведомствами шло полным ходом, по настойчивой инициативе ректорского корпуса приведенная выше формулировка была добавлена словами: «если иное не установлено Правительством для программ подготовки специалистов». Таким образом, в самый последний момент непосредственная угроза полного разрушения сложившегося высшего образования была устранена. Правда, теперь все будет зависеть от Правительства, его намерений и способности (или неспособности) принимать продуманные, взвешенные решения по очень непростым проблемам.

Складывается довольно странная, нелогичная ситуация. По вопросу, который не относится к сфере решений, принимаемых государственными служащими, – принимать или нет конкретного обладателя диплома бакалавра в конкретную аспирантуру – вводится законодательная норма, ограничивающая автономию вуза, его ответственность за принимаемые решения (при этом сохраняется возможность защиту кандидатской диссертации перевести непосредственно в защиту докторской). А по вопросу, который нуждается в законодательной норме, – о системе высшего образования – решения передаются на усмотрение исполнительной власти, что всегда коррупционно опасно. Так мы боремся с этим злом или нет?

Что касается добавления к формулировке, то и оно имеет большие изъяны: ограничивает моноуровневую подготовку только специалитетом, исключая магистратуру. Это не соответствует документам Болонского процесса, в частности заявлению участников

Ассоциации европейских университетов – EUA (Саламанка, 2001), которое, во-первых, подчеркивает промежуточный характер вводимой первой ступени и вытекающее из этого продолжение обучения для большинства студентов, во-вторых, допускает возможность получения степени магистра минуя степень бакалавра, в-третьих, оставляет право решения этого вопроса за вузом, наконец, в-четвертых, предполагает активную роль международных образовательных сообществ (сетей).

«Первые степени должны вести к возможной занятости на рынке труда или, **главным образом**, быть *подготовительной* ступенью для дальнейшего обучения на послестепенном уровне. При некоторых обстоятельствах университет может вводить *интегрированные учебные планы, ведущие непосредственно к степени магистра*. Важную роль в принятии таких решений имеют *сети, созданные на основе однородности изучаемых дисциплин*» (выделено мной. – Л.Г.) (см.: [http://www.eua.be:8080/eua/jsp/en/upload/SALAMANCA_final.1069342668187.pdf]).

Итак, для пользы дела при дальнейшем обсуждении поправок следовало бы точку поставить сразу после слов «если иное не установлено Правительством». Следует, однако, иметь в виду, что нынешняя структура и способ организации работы этого органа власти не позволяют рассчитывать на конструктивные решения. Ведь свою позицию Правительство уже высказало, предложив полностью упразднить непрерывную подготовку специалистов. Ссылки чиновников на то, что такая позиция продиктована вхождением нашей страны в Болонский процесс, не могут быть признаны состоятельными. Во-первых, в Болонье была подписана декларация, а не конвенция или соглашение, юридический статус которых очень различается*. В частности, положение Болонской декларации о том, что «степень, присуждаемая после первого цикла, должна быть востребованной на европейском рынке труда как квалификация соответствующего уровня», никак не может рассматриваться в качестве некоего требования, обязательного к неуклонному исполнению нашей страной, не

* Об этом приходится специально говорить, так как, похоже, в материалах Минобрнауки, подготовленных к заседанию Правительства 9 декабря 2004 г., использовался термин "Болонское соглашение" (см.: [<http://www.polit.ru/dossie/2004/12/09/refobr.html>]).

являющейся членом ЕС. С какой стати на деньги российского налогоплательщика должны готовиться кадры для зарубежного рынка труда? Ни одна из стран, подписавших эту декларацию, не намерена разрушать свою систему высшего образования, если та отвечает национальным интересам.

Так что Болонья здесь – предлог. Повод, а не причина. Причина же состоит в том, что формат образования, хорошо обслуживавший плановую систему, далеко не в полной мере соответствует нашим новым реалиям. Изменения «в сторону Болоньи» начались в нашей стране задолго до появления Болонской декларации. Система «4+2» в нашей стране существует уже более десяти лет. Изначально она была провозглашена как ориентированная только на академическую карьеру (наука и образование). Но в жизни стала применяться шире – негосударственные вузы в больших масштабах ведут подготовку экономистов и юристов по четырехлетним программам бакалавров; многие классические университетские программы реализуются в системе не бакалавриата – магистратуры, а специалитета. Присматриваются и даже приступают к формату бакалавриат – магистратура и крупные технические вузы – в меру готовности тех или иных производственных организаций принимать на работу бакалавров и магистров с учетом особенностей их подготовки.

Но процесс этот долгий, эволюционный, многие отрасли еще не пришли в себя после катаклизмов 90-х гг. Хочется его ускорить, подтолкнуть, а заодно и «оптимизировать» государственное финансирование вузов в расчете на то, что вторая ступень примет далеко не всех выпускников первой ступени, к тому же в магистратуре меньшая часть студентов будет учиться за счет федерального бюджета. Конечно, руководители вузов ввиду такой финансовой перспективы настойчиво возражают против любых перемен в структуре образования.

Представляется, что переход от норматива 170/10 000 к более осмысленным критериям финансирования высшего образования и более реалистичному пониманию его доступности и бесплатности позволил бы решить все существующие сейчас проблемы без излишнего административного нажима.

Пока законодатели обсуждали в нулевом чтении законопроект о двух уровнях высшего образования, исполнительная власть приняла

беспрецедентное решение. Приказом № 4 от 12.01.05 Минобрнауки России введен новый перечень направлений и специальностей высшего и среднего специального образования, повторяющий Общероссийский классификатор специальностей образования (ОКСО), вступивший в действие в соответствии с нормативным актом Госстандарта с 1 января 2004 г. Дело не в том, что чиновникам от образования понадобился целый год для того, чтобы продублировать решение, ими же и подготовленное. Можно сделать скидку на всеобщую реорганизацию федеральной исполнительной власти в 2004 г. Приказом вводится новый перечень на определенный срок, чего раньше никогда не было и не могло быть, так как нормативные документы вообще не принято вводить на срок, поскольку они, в отличие от адресных плановых заданий, имеют универсальный характер. Нет ограничения по сроку действия ОКСО и в том решении Госстандарта, в соответствие с которым приводится перечень направлений и специальностей. Но даже это не самое удивительное в приказе. Удивляет срок, до которого введен новый перечень – декабрь 2007 г. Даже самая короткая образовательная программа – бакалавра – за этот срок не может быть реализована. Это трудно оценить иначе, как издевательство над здравым смыслом, во-первых. Во-вторых, издевательство над законодателями, которым еще только предстоит решить, как и когда переходить российской высшей школе на якобы Болонский формат, требующий уточнения перечня направлений подготовки бакалавров и магистров. Исполнительная власть, похоже, уверена, что эта Дума проштампует любой законопроект*.

Но почему именно 2007-й? Даже Болонский процесс рассчитан на период до 2010 г., и практически все уверены, что срок этот нереален и имеет скорее стимулирующее, чем директивное значение. Остается одна версия – выборы Думы и президента и связанное с ними придворное холуйство, или, выражаясь по-ученому, особенности национального политического делового цикла.

* Вводные выступления представителей исполнительной власти на нулевых чтениях в Комитете по образованию Государственной Думы начинались всегда с сообщения о том, что предлагаемый законопроект уже прошел или проходит согласование в министерствах и ведомствах, а потому внесение в него изменений, особенно принципиальных, крайне нежелательно, ибо нарушает установленный этой ветвью власти график законопроектной работы.

ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ

Представляется, что не следует продолжать ветхозаветную игру в козлов отпущения, обвинять в сложившейся ненормальной ситуации с реформированием и модернизацией образования, бесконечными преобразованиями, бессмысленными и беспощадными, действующих представителей власти, равно как и их предшественников. Все мы образовывались в одной стране, в одном обществе и, по-видимому, нам всем предстоит в полной мере осмысливать принципиально новое положение, в котором Россия оказалась впервые за свою тысячелетнюю историю.

На протяжении многих веков наши «верхи» эксплуатировали «низы», а «низы», в свою очередь, эксплуатировали природу, ее воспроизводимые ресурсы, прежде всего землю и то, что на ней растет или водится. Низы были нужны верхам, их «души» считали, даже берегли по большей части как необходимое средство существования и процветания.

В последней трети прошлого века ситуация изменилась на прямо противоположную. Верхи имеют монопольный доступ к Трубе, как сейчас называют нефте- и газопроводы, а современные низы, в отличие от своих предков, топивших дома дровами, которые сами и заготавливали в соседнем лесу, полностью зависят от централизованных источников энергии. Отключения от этих источников, веерные и точечные, уже перестают быть главными новостями на телеканалах, даже если без электроэнергии остаются больницы, родильные дома, если нарушаются права тех, кто регулярно оплачивает все коммунальные услуги.

Все началось в конце 60-х гг. прошлого века, когда была открыта нефть в так называемом третьем Баку, на западе Сибири. Все последующие годы инвестиции в топливно-энергетический комплекс составляли львиную долю капитальных вложений в экономику; высокие мировые цены на нефть и газ стимулировали не только их добычу, но и экспорт. К концу «застоя» наши верхи полностью освободились от тысячелетней зависимости от низов, от необходимости

управлять ими, используя в том числе и образование, воспитание в рамках той или иной идеологии (сначала православной, затем коммунистической).

Географическим итогом перестройки стало отпадение от бывшей Российской империи территорий с бедными недрами (Прибалтика) и с избыточным количеством низов (Средняя Азия), что привело к повышению моноэтничности низов при сохранении традиционной полиэтничности верхов.

Таким образом, принципиальные перемены внутри страны – в отношениях с землей (замещение ее обработки эксплуатацией недр) и в отношениях верхов и низов – привели к радикальному изменению места и роли России в мировом сообществе. Независимая, но зловещая роль жандарма Европы, характерная для позапрошлого века, сменилась ролью хотя и важного, но всего лишь источника энергии. Источника, на который можно и нужно воздействовать всеми доступными средствами, чтобы его поведение было предсказуемым, а лучше – управляемым.

В эту новую ситуацию и верхи, и низы нашей страны вошли со старыми стереотипами поведения, которые коротко можно описать формулой «война по вертикали» или, если угодно, перетягивание каната, но тоже именно по вертикали, а не по горизонтали, как в известной забаве моряков. При этом изначально низы, занятые натуральным хозяйством, не испытывали насущной потребности в верхах, особенно в государстве, стараясь всячески уйти от него, в том числе и физически, например, на Север, в Сибирь. Обмануть власть, например избежать уплаты налогов, за грех не считалось. Верхам в этой ситуации тоже проще было не отбирать все через налоги, а создавать свое натуральное хозяйство в виде казенных заводов и других учреждений, не имеющих права на самостоятельное принятие основных хозяйственных решений.

Переход после 1917 г. к плановой экономике не преодолел эту тенденцию к натурализации. Скорее, он ее закрепил. Установка «каждый за себя», опора на собственные силы в борьбе за выпол-

нение адресных плановых заданий – все это и многое другое не способствовало формированию культуры компромисса, «торга по горизонтали». До сих пор призывы к примирению, учреждение специального Дня примирения и согласия не вызывают желанного отклика.

Современные низы продолжают с недоверием относиться ко всему, что идет сверху, поскольку выживать им приходится в основном самим, всеми правдами и неправдами, а верхи по большей части продолжают лгать низам и ни во что их не ставят. Поначалу у тех, кого коллеги называли камикадзе, были опасения насчет бунта, «бессмысленного и беспощадного», но низы к тому времени стали уже достаточно образованными, чтобы не совершать именно бессмысленных массовых деяний. И вообще, несмотря на все изъяны российского (в том числе советского) образования, оно сформировало достаточно сознательные, способные думать не только о себе, своих непосредственных интересах, низы.

Готово ли наше общество к серьезному, откровенному разговору о том, что с ним произошло и что его может ждать в будущем? Точнее, готовы ли верхи к началу такого разговора? Думаю, что пока не готовы. Они все еще выясняют отношения внутри себя, играют в игры с правилами и без правил, занимаются «разборками», «разводками», пересудами о третьем сроке и т.д. Низы тем временем, как показала последняя перепись населения, уходят с севера и с востока страны в центр и на юг, где теплее и пока сытнее независимо от отношения к ним верхов. И еще низы просто исчезают, уходят в небытие до срока из-за отсутствия смысла жизни. Если тенденция суженного демографического воспроизводства («чтобы не плодить нищету») сохранится, то к середине XXI в. на территории нашей страны останется не более 100 млн чел. Если сейчас рождается в среднем около 1,5 млн чел., (в 2000 г. – около 1,2 млн чел.), то при продолжительности жизни чуть более 60 лет (у мужчин даже менее 60 лет) как раз и получается указанная выше величина населения.

Возможно, такое положение дел вполне устраивает наши верхи и они убеждены, что они, точнее их внуки, проживут и без низов.

Если так, хотелось бы знать, на чем основана такая уверенность в завтрашнем дне. Современный мир сложен, жесток и малопредсказуем.

Не исключено, что в довольно скором времени наши верхи освоят некоторые азы экономической культуры, как это за несколько тысяч лет до них сделали верхи на Востоке, где их к этому подталкивала необходимость заниматься созданием и поддержанием в рабочем состоянии крупных ирригационных сооружений, и два-три века назад сделали верхи на Западе, где основным источником их пополнения стал социальный слой предпринимателей, для которых владение экономической культурой – вопрос собственного выживания. Работа на мировых сырьевых рынках втягивает наши верхи в современную экономическую культуру, хотя они этого или нет.

Если существование низов обретет некий новый по сравнению с прошлыми веками и вполне конкретный смысл для верхов, которые собираются жить и процветать в глобальном постиндустриальном мире, то образование встанет на реальную почву, причем сильно отличающуюся от той, которая питала нашу систему образования на протяжении нескольких последних веков, и приблизится к более традиционному для нашей страны образу.

В допетровские времена образование представляло собой процесс постепенного освоения сложившихся форм общения с другими людьми **в рамках семьи, общины**, процесс усвоения знаний, формирования умений и навыков обращения с предметами домашнего обихода, крестьянского хозяйства в целом без посещения специализированных образовательных заведений, школ.

Первые попытки ввести регулярное школьное образование натолкнулись на острое неприятие со стороны практически всех слоев общества и потребовали от государства мер принуждения. Неприятие во многом было вызвано тем, что образование в школах, создаваемых по инициативе государства, было ориентировано на знания, умения и навыки, резко отличающиеся от традиционных для России.

Главное отличие человекообразной системы образования – переход обучающегося с позиции объекта образовательного воздействия на позицию субъекта, получающего в ходе своего собственного образования разнообразные услуги, связанные с освоением им чужих знаний, овладением новыми компетенциями, объективной оценкой результатов его собственной образовательной деятельности, осуществляемой как индивидуально, так и совместно с другими людьми.

Возможно, одно из самых емких описаний нового понимания образования представлено в докладе «Образование: сокровище», подготовленном Комиссией по образованию ЮНЕСКО под руководством Жака Делора*. На русском языке доклад появился в 1997 г. и прошел практически незамеченным нашим образовательным сообществом: не до того всем было в то тяжелое время. Теперь, как представляется, пришло время (и необходимость, если мы по-прежнему надеемся на достойное место в мире) для осознания новых образовательных ценностей и идеалов.

Ключевое положение этого доклада, вытекающее из представления об обучающемся как о субъекте, а не объекте, сформулировано в следующих словах: «Таким образом, все ведет нас к тому, чтобы пересмотреть этические и культурные аспекты образования и обеспечить каждому возможность понять другого во всем его своеобразии; понять мир в его хаотичном движении к некоему единству. Но для этого *следует **начать** с того, чтобы научиться понимать самих себя, предпринять внутренние усилия, основанные на знаниях, размышлениях, опыте и самокритике. Эта мысль должна лежать в основе **любого** анализа, касающегося образования, учитывая расширение и углубление международного сотрудничества, что и станет предметом наших выводов*» (выделено мною. – Л.Г.).

Именно в этом докладе в развернутом виде был представлен компетентностный подход к основным целям образования, который все еще продолжает обсуждаться, а часто и осуждаться некоторыми

* См., например: <http://www.diaghilev.perm.ru/g11/media/sotrud/inf1.htm>.

отечественными специалистами по образованию без сколько-нибудь серьезного осмысления того, что на самом деле это означает. Речь идет о развитии способностей понимать себя, жить вместе с другими, учиться и трудиться.

«...Необходимость взаимопонимания, мирных обменов и (почему бы и нет?) гармонии - вот в чем больше всего нуждается наш мир.

Речь идет о том, чтобы *научиться жить вместе*, развивая **знания о других**, их истории, традициях и **образе мышления**. Исходя из этого необходимо выработать новый подход, который благодаря осознанию растущей взаимозависимости приводит к совместному анализу рисков и вызовов, ожидающих нас в будущем, и подвигает нас к совместным проектам или к разумному и мирному решению неизбежных конфликтов. Некоторые могут сказать, что это утопия. Но такая утопия жизненно необходима, чтобы разорвать порочный круг цинизма или отказа от борьбы.

Да, Комиссия мечтает о таком образовании, которое носило бы творческий характер и стало основой этого нового мышления. Это не означает, что она игнорирует три других столпа образования, которые в некотором роде представляют собой основные элементы обучения совместной жизни.

Прежде всего необходимо научиться *приобретать знания*. Однако, учитывая быстрые изменения, связанные с научным прогрессом и новыми формами экономической и социальной деятельности, необходимо сочетать достаточно широкие общие культурные знания с возможностью глубокого постижения ограниченного числа дисциплин. Общий культурный уровень является в некотором роде пропуском к непрерывному образованию, поскольку прививает вкус к образованию, а также его основой, необходимой для того, чтобы учиться на протяжении всей жизни.

Необходимо также *научиться работать*, совершенствоваться в своей профессии, а в более широком смысле – приобретать **компетентность**, позволяющую справляться с различными ситуациями, многие из которых невозможно предвидеть, и облегчающую

работу в группе. Эта компетентность, которая в настоящее время слишком часто игнорируется в педагогической методике, и квалификация во многих случаях станут более доступными, если школьники и студенты будут иметь возможность проверить свои способности и приобрести опыт, принимая участие, параллельно учебе, в различных видах профессиональной или социальной деятельности. Для этого необходимо уделять больше внимания различным формам чередования учебы и работы.

Наконец, и это очень важно, следует *научиться жить*. XXI век потребует от всех большей самостоятельности и способности к оценке, сочетающихся с усилением личной ответственности в рамках реализации коллективного проекта. Это необходимо в связи с другим важным моментом: не оставлять невостребованным ни один из талантов, которые, как сокровища, спрятаны в каждом человеке. Отнюдь не претендуя на полноту нашего перечня, перечислим лишь память, способность к размышлению, воображение, физические возможности, эстетическое чувство, способность общения с другими, естественный авторитет руководителя... Все это подтверждает необходимость лучше познать самих себя» (полужирный курсив мой. – Л.Г.).

В 20-е гг. XX века, а затем в период оттепели в нашей стране экономисты-теоретики активно обсуждали проблему «азиатского способа производства», упоминания о котором они обнаружили в рукописях К. Маркса. Эти обсуждения оба раза прекращались по инициативе сверху, потому что строй, складывавшийся в стране верхами, озабоченными выживанием во враждебном окружении, слишком походил на то, что было еще до античного рабовладения, в эпоху великих речных цивилизаций. Верхи были правы – в период «позднего социализма» министерство мелиорации осваивало огромные средства, превышающие вложения в фундаментальную науку, а последним проектом этой эпохи стал поворот больших сибирских рек в республики Средней Азии.

Но это захлебнувшееся институциональное «движение на Восток» надстроечного доиндустриального типа было не единственным.

Параллельно закладывалась материальная основа для институционального движения в том же направлении базисного индустриального типа, связанного как раз с Трубой. В топливно-энергетический комплекс вкладывались еще большие средства. На фоне общего брежневского застоя добыча нефти и особенно газа росла в СССР почти сталинскими темпами (рис. 2).

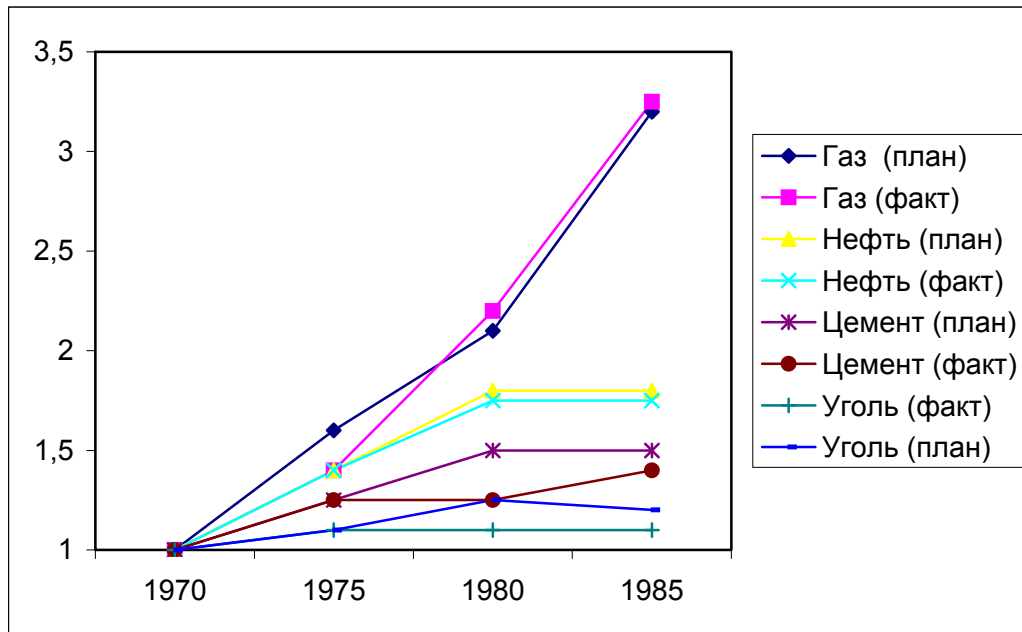


Рис. 2 (Рассчитано на основе опубликованных материалов XXIV-XXVI съездов КПСС и статистического сборника «Народное хозяйство СССР в 1985 г.». – М.: Финансы и статистика, 1986.)

Есть известное институциональное различие между рыночным хозяйством и рыночно-ориентированным хозяйством. Первое идеально соответствует только обрабатывающему сектору экономики. В добывающем секторе при определенных условиях, которые вполне присутствуют в нашей стране, преимущество имеет вторая модель. Она-то и представляет собой «институциональный Восток» в рамках мировой индустриально-рыночной экономики. Кроме того, постиндустриальное общество одновременно является и пострыночным в том смысле, что в нем растет осознание опасности рыночного фундаментализма. Ведь за ним – ни с чем не сравнимая материальная сила, отнюдь не являющаяся силой разума.

То, что наши беспечные обеспеченные верхи в перестроечные времена взяли курс на рынок в предельно чистом, абстрактном виде, не существующем нигде, даже в самых экономически развитых обществах, по-видимому, объясняется их изначально невысокой экономической грамотностью.

Ситуация проще и жестче, чем представляется большинству из нас: либо мы все вместе сможем преобразовать самих себя и все наши институты начиная с государства и тем самым откроем новую страницу, даже не страницу, а принципиально новую эпоху в истории страны, либо исчезнем вместе со страной во вполне обозримом будущем.

Выстраивание полноценного рыночно-ориентированного хозяйства в России потребует решения совершенно нетривиальной цивилизационной задачи. Институциональный Восток, о котором говорилось выше, своей культурной основой имеет дохристианскую этику. Россия же прошла большой путь именно как страна христианской православной культуры, пропитанной техникой мышления, свойственной традиционному натуральному хозяйствованию. Идеал личности, независимой от искушений богатством, властью, равно как и не позволяющей себе оправданий бедностью, подневольностью, – это также важная часть нашей традиции. Сейчас эта часть исчезает, во многом – целенаправленно уничтожается.

Сохранилось ли в нашем народе достаточно здравого смысла, элементарного ума для того, чтобы понять всю глубину кризиса, прежде всего духовного, в котором мы находимся? Если да, то у нас найдутся силы и средства, чтобы помочь самим себе, а тем самым, возможно, и другим.

Сказанное выше об образовании и его проблемах в нашей стране позволяет уже сейчас обозначить некоторые первоочередные меры.

Прежде всего необходимо как можно быстрее ввести в законы об образовании нормы, гарантирующие как минимум неснижение имеющихся затрат бюджета на образование в целом и на высшее образование как основное средство решения всех стоящих перед страной проблем в особенности, отменив квазинормы.

Далее, следует вернуть в высшую школу советскую практику условно бесплатного образования (натуральной мены «высшее образование – отработка») в масштабах, необходимых для обеспечения жизнедеятельности общества и функционирования государства, сохранив безусловно бесплатное образование лишь для весьма небольшого числа молодых людей и предоставив всем остальным реальную возможность получения доступных государственных образовательных кредитов.

Если современное российское законодательство препятствует выдаче таких кредитов, то надо внести соответствующие изменения в Бюджетный кодекс и любые другие законы, кроме Основного закона. Президент России неоднократно указывал на возможность и необходимость внесения изменений в любые законы, если такие изменения диктуются интересами общества, личности и государства, однако на деле в данном случае ничего похожего не происходит.

Ситуация, когда государство может неограниченно брать в долг у населения, причем иной раз и без возврата, а граждане в отношениях с государством поражены в правах по сравнению с юридическими лицами, а именно так сейчас обстоят дела, скорее карикатура на восточную деспотию, а не равнение на лучшие образцы юридической мысли Запада. В СССР, где граждане вообще не имели юридического лица, а «юридические лица» получали права сверху в порядке делегирования, а не снизу со стороны полноправных физических лиц, такая ситуация была по-своему нормальна и логична. В современной России это нечто иное. И мы хотим, чтобы кто-то нас держал за ровню себе? По-видимому, нам и на правовом поле предстоит еще долго по капле выдавливать из себя того раба, который отнюдь не представляет собой образ и подобие Творца.

Представляется также необходимым, во-первых, юридически четко оформить особый статус государственных и муниципальных образовательных учреждений и учреждений здравоохранения, предусмотренный Конституцией, и, во-вторых, изменить образовательное законодательство в сторону его расширения на всю сферу ре-

ального образования, охватив государственными образовательными стандартами ключевые факторы воздействия на людей всех возрастов*. Среди этих стандартов должны быть и этические, о чем шла речь в Бухарестской декларации. Это вполне выполнимая задача. Так, в законопроектах об образовательных организациях предусмотрены меры по предотвращению конфликта интересов, имеющие вид определенного стандарта.

Сейчас, когда рабочие места в федеральных органах власти, расположенных в Москве, в массовом порядке замещаются жителями иных регионов, есть опасность, что отчасти реальное, но во многом кажущееся московское чванство будет замещаться столь же непривлекательным и скорее всего менее конструктивным чванством провинциальным, точнее, соединением «в одном флаконе». Такая кадровая политика, как представляется, может вести только к превращению России в мировую провинцию.

Для повышения квалификации таких работников существует Российская академия государственной службы при Президенте Российской Федерации, имеющая разветвленную сеть учебных заведений. Среди материалов, которые необходимо преподать «под оценку» современным чиновникам от образования, должны быть, во-первых, материалы международного сообщества, в первую очередь доклад ЮНЕСКО «Образование – сокровище», многочисленные рабочие материалы Болонского процесса, материалы конкретных стран, явно опережающих Россию по уровню управления образованием. Среди них бывшая часть Российской империи – холодная Финляндия, которая, по весьма авторитетным исследованиям, вышла на первое место по уровню общей грамотности школьников, а также Япония и Корея, которые лидируют в математической и научной подготовке. Причем все три перечисленные страны относятся к государствам с самым малым разрывом между наиболее и наименее грамотными школьниками. Это особенно важно, если

* «Система телевизионного рейтинга в Англии включает не только составляющую «количество глаз, которые посмотрели данную программу», но и некоторые ценностные характеристики программ, и это влияет на рейтинг канала, на поток рекламы. См. об этом в [1].

учесть долгосрочный характер террористических угроз, о которых у нас много говорят, но из наличия которых не делают должных выводов для изменения образовательной политики. Было бы крайне желательно в качестве обязательного «кейс-стади» проработать с такими обучающимися Стратегический план департамента образования США на 2002-2007 гг., в котором подчеркивается недопустимость большого разрыва в уровне образования различных социальных слоев молодежи.

По-видимому, в просвещении относительно образовательной политики нуждается все наше общество, безропотно взирающее на действия властей в сфере образования и бездействие за его «закондательно оформленными» пределами. Только по поводу ЕГЭ еще продолжают бушевать страсти, отчасти вызванные непониманием сути проблемы.

Наконец, в период до очередных выборов федеральной законодательной власти и президента необходимо разработать и, как раньше говорили, но не делали, всенародно обсудить программу развития образования России на ближайшие 50 лет – срок, в который будут полностью истощены ныне известные месторождения полезных ископаемых. В этой программе наше общество должно сформулировать вразумительные и не подлежащие чуть ли не ежегодной корректировке стратегические цели не только и не столько перед чиновниками, сколько перед самим собой.

Возможно, перспектива значительного сокращения запасов невозпроизводимых ресурсов заставит внимательнее присмотреться к традиционному, но почти заброшенному в нашей стране воспроизводимому ресурсу стратегической важности – лесу. В работе [9] имеются очень интересные предложения о перспективах его применения в самых разнообразных направлениях. Переход к усадебному типу расселения позволил бы совсем иначе, гораздо более гармонично, решать и проблемы образования.

Что касается срока в 50 лет, то это гораздо меньше, чем нам кажется. Бабушки середины XXI века уже ходят в школу или даже рожают детей, и их представления о воспитании внуков, которые

встретят XXII век, уже сформировались, в том числе и под влиянием СМИ. Если учесть, что перед экранами телевизоров и мониторов школьники проводят сейчас больше времени, чем в классе, начать следовало бы именно с этих каналов получения образования, отложив серьезные реформы содержания образования непосредственно в учебных заведениях до того момента, когда мы, родители и общество в целом, осознаем, что такое образование XXI века, и поймем, как учить учителей, других работников учреждений культуры.

Чтобы почувствовать всю глубину проблемы реформирования содержания школьного образования в нашей стране, достаточно вдуматься в результат выполнения нашими 15-летними школьниками всего одного математического задания в рамках PISA: «В телевизионной передаче журналист продемонстрировал диаграмму (рис. 3) и сказал: “Диаграмма показывает, что по сравнению с 1998 годом в 1999 году резко возросло число ограблений”. Считаете ли вы, что журналист сделал правильный вывод на основе данной диаграммы? Запишите объяснение своего ответа». Диаграмма является ярким примером манипуляции общественным мнением. Большой масштаб и изображение только верхней части столбцов целенаправленно наводят на мысль о значительном увеличении числа ограблений, хотя на самом деле прирост составил чуть более одного процента («на глазок»), что никак не является резким ростом, поэтому журналист врал, манипулировал.

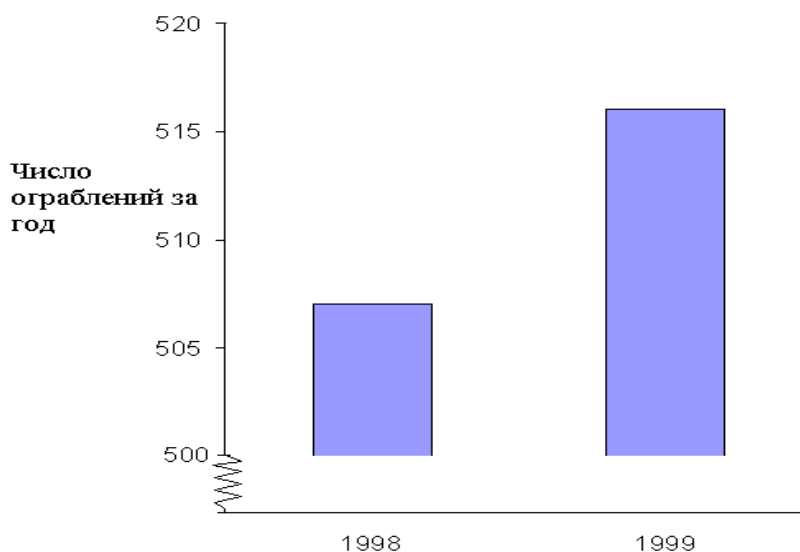


Рис. 3

Верно выполнили это задание в 2000 г. 6%, в 2003 г. – 3% российских участников (данные приведены Центром оценки качества образования ИСМО РАО [www.centeroko.ru] на семинаре РОС РО 04.02.2005). Поскольку разработчики задания, ставили дидактическую задачу выявить уровень манипулируемости проверяемых, авторы доклада на семинаре РОС РО сделали вывод о высокой манипулируемости наших старшеклассников. Это конечно, так. Но одновременно это и подтверждение закономерности, отмеченной на рис. 1, – об относительном неумении школьников из стран с плановой экономикой решать задачи на применение информации в непредвиденных ситуациях. В данном случае задача заключалась в том, что чтобы оценить относительное изменение величины на диаграмме.

Неудача наших школьников с представленной графической задачей коррелирует с общей слабостью наших школьников в решении «задач на проценты», а также в тесно связанных с ними более сложных разделах школьного курса математики (показательные функции и логарифмы).

Общим для всего этого блока математических операций является саморефлексивное отношение – отношение объекта («субъекта») к самому себе во времени или в пространстве «часть – целое». В физике естественное проявление этого – период полураспада радиоактивных изотопов. В экономике – редко используемый показатель периода удвоения ВВП, поскольку в отличие от стабильных во времени физических процессов распада радиоактивных атомов экономические процессы крайне нестабильны. Экономисты этот показатель чаще применяют «для внешнего пользования» с помощью нехитрого «правила 70».*

То, как в нашей стране обращаются с этим «удвоением ВВП», подтверждает не только вывод аналитиков о высокой манипулируе-

* Чтобы оценить период удвоения какой-либо величины в годах, надо число 70 разделить на процент годового темпа ее прироста. При этом, конечно, предполагается, что темп прироста весь период остается неизменным. Можно решать и обратную задачу: задавая период удвоения величины, определять необходимый для этого среднегодовой темп ее прироста. Например, для удвоения ВВП за (каждые!) 10 лет темп прироста должен быть стабильным и составлять 7-8 % в год.

мости выпускников российских школ, сложившейся задолго до нашего времени, но и о крайне низкой культуре целеполагания, также связанной со слабым развитием саморефлективных операций, причем не только математических, но и гуманитарных. То, что психологи называют эффектом сдвига мотива с цели на средства, в массовом порядке воспроизводилось в «плановой экономике» и лишало людей способности проводить обратную операцию – со средств на цели, и шире – на ценности. Можно сказать, что вопрос: «Зачем?» был просто лишним, ибо ответ был заранее известен: «Так надо!». Чтобы оценить системные последствия этой деформации и подумать о способах ее исправления, можно еще раз вернуться к схеме, приведенной в самом начале данной работы (см с. 9). По-видимому, диагноз нашей болезни напрашивается такой: дефицит субъектности (избыток предательства или склонности к нему), причем болезнь очень запущена. Рецепт – лечиться, лечиться и лечиться, не ожидая уроков сверху или со стороны, без самолюбования и не щадя самолюбия. Помня, однако, что бездумное самобичевание – грех еще больший, чем гордыня.

Сравнительный анализ систем общего образования ряда стран говорит о следующем. В СССР была поставлена и нашими педагогами успешно решена дидактическая задача подготовки хорошо вооруженных знаниями и в то же время хорошо поддающихся манипуляциям членов общества. Более чем полувековое применение соответствующих педагогических технологий не оставляет надежды на быстрое изменение ситуации к лучшему. Нам даже трудно понять, насколько тревожна ситуация. Обескураживает спокойствие, с которым мы относимся к самим себе. Спокойствие, граничащее с равнодушием, нелюбовью. Если мы не сможем защитить детей от самих себя (и себя от себя же), если продолжим доверять самое дорогое, что у нас есть, системе образования как она прописана в наших законах, то никакой гражданской жизни у нас никогда не будет, да и вообще жизни не будет.

Думаю, что образование – это последний наш шанс на будущее. Два ключевых момента программы развития образования, относящиеся к отраслевому и территориальному аспектам, видятся следующим образом. Учитывая место России в мировом хозяйстве на ближайшие десятилетия как источника природных ресурсов, прежде всего невозпроизводимых, образование в целом необходимо ориентировать на выработку более комплексного подхода к любым проблемам, избегая узкоспециализированного мышления, свойственного экономикам с высоким уровнем разделения труда в обрабатывающих отраслях. Такое развитие соответствует традициям фундаментальности нашего образования и комплексности натурального хозяйствования, во многом сохранившегося в период плановой экономики и усилившегося в последние годы.

Учитывая неблагоприятный для конкуренции фактор наших расстояний, а также экологическую опасность большинства добывающих производств, целесообразно повышать наукоемкость добычи и первичной обработки природных ресурсов. Соответствующие заявления руководства страны по этому поводу имеются, но долгосрочные и сверхдолгосрочные выводы для системы образования пока отсутствуют. А выводы эти должны касаться в первую очередь подготовки кадров для науки и самой системы образования, профессорско-преподавательского состава вузов, целевой поддержке элементов сети образовательных заведений, размещенных в местах развития экономической и рекреативной деятельности.

Территориальный аспект этой программы видится в формировании специального раздела, посвященного развитию Дальневосточного региона, из которого сейчас наиболее активно мигрирует население (чистое отрицательное сальдо за период между двумя последними переписями – более 10%). Эта миграция во многом связана с тем, что расходы на одного обучающегося ниже средних по России (таблица), а цена авиабилета в европейскую часть России (туда и обратно) превышает годовой заработок и учителя средней школы, и преподавателя вуза. Поэтому доступность качественного образования, во многом ассоциирующегося со столицами, остается мифической.

Таблица

Расходы консолидированного бюджета в 2001 г.

	На образование на душу населения, р.	На среднее образование в расчете на 1 учащегося за 2000 г., р.	Доля расходов на образование, %
Российская Федерация	1568	4235	17,5
Дальневосточный федеральный округ	19,2
Республика Саха (Якутия)	1333	2397	21,5
Приморский край	862	2014	21,4
Хабаровский край	766	2162	15,8
Амурская область	882	2592	20,9
Камчатская область (без КАО)	819	2155	21,3
Корякский автономный округ (КАО)	701	2493	15,2
Магаданская область	563	1912	13,4
Сахалинская область	717	2235	16,1
Еврейская автономная область	844	2147	19,1
Чукотский автономный округ	758	1422	14,9

Источник: Проблемы и тенденции развития образования в Российской Федерации // Стат. информ.-аналит. сб. Общ. образование. Регион. аспект. – М.: Минобразование России, 2002 (цит. по [2, с. 20]).

В текущих федеральных расходах на развитие образования необходимо предусмотреть достаточные средства на осуществление прямых международных связей преподавателей и управленческого персонала вузов, что будет способствовать и развитию экспорта российского образования, и повышению эффективности импорта образовательных услуг.

Для успешной целесообразной деятельности наряду с холодным рассудком нужен и некий сплав чувств, который в концентрированном виде выражается словами «вера, надежда, любовь». Только любовь к цели, в данном случае к сохранению России, может вдохновить на самоотдачу, на затраты, без которых никогда не бывает

результата. Только вера в то, что коллективными усилиями разработан правильный план действий, позволит не шарахаться из стороны в сторону при каждом неожиданном повороте событий внутри и вне страны, а оперативно использовать новые благоприятные возможности и устранять за счет заложенных резервов отрицательные тенденции. Только надежда на соответствие предполагаемых результатов поставленной цели даст силы действовать тогда, когда до самих результатов еще очень далеко и человеческой жизни не хватит на то, чтобы дожить до них.

В целом есть надежда, что мы все еще способны найти в себе духовные силы для преодоления цивилизационного кризиса, впервые в нашей истории принявшего такую глубину.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аузан А.А. Экономические основания гражданских институтов // Публичные лекции, 2004 <http://www.polit.ru/lectures/2004/05/19/auzan.html>.
2. Гребнев Л.С. Российское образование в зеркале демографии // Вопросы экономики. – 2003. – №7.
3. Гребнев Л.С. Гуманитарное образование. Размышления о «форме» и «содержании» // Высшее образование в России. – 2004. – №3.
4. Гребнев Л.С., Попов В.П. Об организации высшего технического образования в США // Высшее образование в России. – 2004. – №11.
5. Гребнев Л.С., Попов В.П. Аккредитация и контроль качества образовательных программ в США // Высшее образование в России. – 2005 г. – №2.
6. Замулин О.А., Капустин Б.Г., Константиновский Д.Л., Покровский Н.Е., Почта Ю.М., Радаев В.В. Трансформация университетов: американские академические свободы и российские теснины // Высшее образование сегодня. – 2004. – №10.
7. Засурский Я. [Интервью]// Единая Россия. – 2005. – №2 (75).
8. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования. Гл. VIII // Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982.
9. Кривов А.С., Крупнов Ю.В. Дом в России. Национальная идея. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2004.
10. Методика расчета стоимости образовательной услуги общего образования (проект) (рук. Е.В. Сабуров) // Материалы заседания ученого совета по проблемам развития системы образования ГУ-ВШЭ, 20.10.04 (рукопись).
11. Народное хозяйство СССР в 1985 г. – М.: Финансы и статистика, 1986.
12. Об образовании. Закон Российской Федерации в редакции Федерального закона Российской Федерации от 13.01.96 №12 ФЗ.
13. Федоров И.Б. "Проблемы и перспективы современного образования" // Машиностроение и инженерное образование. – 2004. – №1.
14. Хейнеман Стивен П. Проблемы экономического роста и международный обмен идеями о реформе системы образования // Перспективы: сравнительные исследования в области образования. – 1998. – Т. XXVII. – №4.
15. Чем измеряется эффективность школы // Первое сентября. – 2003. – №2.

СОДЕРЖАНИЕ

Образование – самообразование, личное «натуральное хозяйство»	3
Индустриальное общество – сведение образования к обучению	14
От рынка преподавателей к рынку средств обучения?	26
От рынка заведений к рынку образовательных сетей?	28
Рынок стран – конкуренция или сотрудничество цивилизаций?	31
Особенности национальной «экономики образования»	39
Смета или бизнес-план?	39
Норматив «170/10 000»	43
Абсолютная или относительная эффективность	49
Государственная Дума: законы и законопроекты	52
Закон о монетизации льгот и финансирование высшего образования	52
Законопроекты об интеграции научной и образовательной деятельности и дополнительном профессиональном образовании	54
Законопроект об автономных учреждениях и государственных (муниципальных) автономных некоммерческих организациях	55
Законопроект о работодателях	58
Законопроект о военнослужащих-контрактниках	62
Законопроект о двух уровнях высшего образования	65
Вместо заключения	70
Литература	88

Леонид Сергеевич Гребнев

Образование: услуга или жизнь?

Научное издание

Редактор В.Г. Завалей

Компьютерная верстка Е.С. Сальниковой

Подписано в печать	20.05.2005	Формат 70 × 100/16
Печать офсетная	Усл. печ. л. 6,2	Уч.-изд. л. 5,6
Тираж 200 экз.	Заказ 221	

Ротапринт МАДИ (ГТУ)..... 129319, Москва, Ленинградский проспект, 64