
Общество, учебные заведения, академические свободы (образование в России: грань тысячелетий)

Л.С. ГРЕБНЕВ

После десятилетия фактического «ухода государства из образования» — 90-е гг. XX в. — и связанного с этим понижения уровня требований к содержанию образования как общего, так и профессионального, в России накопилось много разнообразных проблем. Далеко не все они обусловлены значительным сокращением финансирования образования из государственного бюджета. Многие связаны с несовершенством законодательной базы, неоднократно менявшейся в первой половине «десятилетия рыночных реформ», с незавершенностью процессов осмысления в нашей стране роли и места образования в рыночно ориентированной экономике, а также перемен, связанных с глобальным переходом от индустриального общества к постиндустриальному, информационному. В данной работе делается попытка комплексно подойти к проблемам совершенствования содержания образования в России с учетом трех групп факторов: государственное финансирование, законодательное обеспечение и учет реальных возможностей и потребностей индивидов в образовании на разных этапах своей социализации.

Закон и образование: где искать содержание?

На рубеже тысячелетий в нашей стране повысилось внимание государства к сфере образования. Это имеет как количественное выражение в виде роста бюджетного финансирования (в бюджете на 2002 г. расходы на образование впервые в истории страны превысили расходы на оборону и стали самой крупной статьёй этой части бюджета), так и качественное в виде разнообразных нормативных документов*. Особое место, пожалуй, в этом ряду занимает Послание Президента Российской Федерации (2001 г., апрель), в котором сказано: «Считаю, что должен быть изменен сам подход к образованию. В эпоху глобализации и новых технологий — это не просто социальная сфера. Это вложение средств в

* Речь идет о вторых редакциях Федеральных законов «Об образовании», «О высшем и послевузовском образовании» (1996 г.), Федеральной программе развития образования на 2000-2005 гг. (2000 г., апрель), Национальной доктрине образования в Российской Федерации на период до 2025 г. (2000 г., октябрь), об «Образовательной политике России на современном этапе» (2001 г., август-октябрь).

Общество, учебные заведения, академические свободы...

будущее страны, в котором участвуют компании и общественные организации, все граждане без исключения, все заинтересованные в качественном образовании наших детей». В послании сказано о целесообразности расширения действия экономических механизмов в образовании и необходимости четкого разграничения сферы бесплатного образования, сделав доступ к нему справедливым и гарантированным, и платного, дав ему адекватную правовую основу, а также об образовательных стандартах и основанном на них подушевом нормативном финансировании.

Эти две линии — освоение новых технологий и «экономические механизмы» — будут стержневыми в данной статье.

Начнем с земного, «экономических механизмов». Само это выражение отсутствует в «стандартной» экономической теории, появилось в эпоху разложения «планового хозяйства», когда еще теплились надежды на возможность повысить эффективность директивного планирования экономическим стимулированием его выполнения. Надежды, вроде бы, умерли, а инерция «экономико-механизменного» мышления осталась, равно как и представления о том, что смешанная экономика представляет собой смесь рыночной и плановой экономики. О том, как это проявилось в законодательных актах по образованию, речь пойдет чуть ниже.

Кратко рассмотрим, как государство «уходило из образования», особенно высшего, и за счет чего последнее сохранилось, хотя и с определенными потерями. Последнее десятилетие прошлого века — это неплохая иллюстрация справедливости формулы: «не можешь дать хлеба — дай свободу». Обвальное снижение государственного финансирования высшей школы сопровождалось резким расширением свобод вузов, как финансовых, связанных с использованием введенных им ресурсов и введением платных образовательных услуг, так и академических в виде формирования образовательных программ.

Реализация первой линии привела к широкому использованию арендных отношений в сфере недвижимости, особенно на первых порах. Какие только юридические лица не располагаются сейчас на площадях государственных вузов, в т.ч. негосударственные образовательные заведения. Затем на первый план стало выходить оказание платных образовательных услуг: подготовка к поступлению в вузы, перехваченная у «чистых репетиторов», платный прием сверх контрольных цифр, особенно за пределами очного (дневного) обучения. Оказалось, что эта стратегия дает большие поступления в пользу вуза, чем при простой сдаче площадей в аренду. Почти весь прирост контингента студентов вузов в 1990-е годы, а он был очень большим, пришелся на платную форму обучения. К настоящему времени доля «штатников» превысила 50 %. Большая их часть учится в государственных вузах в связи с предоставлением отсрочки от призыва, прежде всего, в этих вузах*.

Важным средством выживания вузов стала диверсификация предлагаемых ими образовательных программ. При этом самыми распространенными стали

* Статистика подтверждает житейские наблюдения, сложившиеся еще в 80-е гг.: увеличение рисков для жизни в период прохождения военной службы (Афганистан, Чечня) способствует росту интереса ребят к обучению в вузе и именно на очном отделении. С этим же многие преподаватели связывают рост интереса к аспирантуре с середины 1990-х гг. К 2000 г. прием в вузы превысил прием в средние специальные учебные заведения и продолжает расти.

экономические и юридические специальности*. Предусмотренные законодателями ограничения (не более 25 % платного набора студентов на эти специальности в государственных вузах) не стали препятствием для широкого привлечения вузами внебюджетных средств, получаемых на подобных непрофильных для них специальностях для поддержания профессуры и преподавателей «коренных» специальностей.

Сейчас ситуация начинает изменяться в следующих направлениях: возрождается интерес реального сектора экономики к специалистам технического профиля, хотя пока в основном начального и среднего уровня профессиональной подготовки; рынок труда начинает повышать требования к качеству юристов и экономистов, имеющих высшее образование; ухудшение демографической ситуации — очередное «эхо войны» — скоро дойдет и до вузов, в результате чего количество выпускников средней школы опустится ниже сложившихся контрольных цифр приема в высшие и средние специальные учебные заведения на места, финансируемые из государственного бюджета. Демографический пик абитуриентов придется на 2002-2003 гг.

Первое направление имеет принципиальное, долгосрочное стратегическое значение для высшей школы: работодатель начинает интересоваться ее продукцией. Однако естественная для него форма проявления интереса — плата за подготовку нужного ему специалиста — затрагивает деликатную грань между основным и дополнительным образованием. Первое должно строго вписываться в государственные образовательные стандарты (включающие до 1/4 непрофильных дисциплин начиная с физической культуры, истории отечества и др.) и в пределах контрольных цифр приема финансироваться из бюджета государства в течение всего нормативного срока обучения (4—6 лет). Только дополнительное образование в полной мере зависит от конкретного работодателя, но здесь возможен конфликт интересов с военкоматами, которые не приветствуют удлинение периода обучения.

Второе направление может в среднесрочном периоде способствовать улучшению экономической, управленческой и юридической подготовки инженеров за счет сворачивания подготовки «непрофильных» специалистов и использования освободившегося персонала для «основного производства». Но это болезненно может произойти только при условии достаточной компенсации со стороны государства потерь, которые технические вузы понесут в конкурентной борьбе со специализированными учебными заведениями за подготовку качественных экономистов и юристов.

Наконец, третье направление — изменение демографической ситуации — уже в ближайшие годы поставит вузы, особенно элитные московские, в тяжелое финансовое положение. Исчезновение конкурса в среднем по стране означает резкое уменьшение финансовых потоков со стороны абитуриентов и платных студентов. Многие из них платят не столько за знания, и даже не за «короч-

* Правовые специальности в 2001 году имелись в 40 % аккредитованных вузов всех форм собственности, а экономические и управленческие — в 75 %. Если быть более точным, то абсолютный лидер — специальность «Менеджмент организации» (49 %), затем идут «Бухгалтерский учет, анализ и аудит» (41 %), «Юриспруденция» (40 %), «Финансы и кредит» (36 %), «Экономика и управление на предприятии» (33 %). В негосударственных вузах и их филиалах эти показатели еще выше.

Общество, учебные заведения, академические свободы...

ку», роль которой сейчас не так уж велика, особенно в негосударственных организациях, сколько за возможность на законных основаниях получить уже упоминавшуюся отсрочку от призыва. Конечно, и получение «корочки» имеет значение, поскольку на рынке труда доля безработных с высшим образованием в конце 2000 г. была заметно меньше доли занятых, имеющих таковое (11 % против 22 %). Причем часто в объявлениях о вакансиях указывается желательность или даже обязательность высшего образования без указания специальности, зафиксированной в соответствующем документе. Понятно, что проще и дешевле добиться этих целей в «неэлитных» вузах, что лишает элитные финансовой основы поддержания своего повышенного (иногда даже завышенного) уровня подготовки.

Государственные именные финансовые обязательства (ГИФО), о которых сейчас ведется довольно много разговоров в вузовской общественности нашей страны, как раз и призваны «здесь и сейчас» защитить интересы элитных вузов России, некоторые из которых представляют собой не только российское, но и мировое достояние. Именно на введение механизма ГИФО ориентирована и идея единого государственного экзамена (ЕГЭ) на стыке «школа-вуз», которая интересует сейчас еще более широкие слои российского общества.

Не углубляясь в эту тему, отмечу только, что ГИФО вписываются в норму закона об образовании, которая к компетенции Российской Федерации в целом относит установление «федеральных нормативов финансирования образования *обучающихся, воспитанников* (курсив мой — Л.Г.)» (ст. 28, п. 16). Однако надо сказать, что эта норма не находит закрепления и подтверждения в других нормах того же закона. Так, ст. 37, п.5—8 к компетенции государственных органов управления образованием относит разработку государственных нормативов финансирования образовательных *учреждений*. Причем второй ориентир — на учреждение вместо обучающегося — просматривается и в других «финансово-ориентированных» статьях того же закона*, а также статьях, относящихся к содержанию образования, о чем подробнее речь пойдет позже. Чем различаются нормативы бюджетного финансирования, обращенные к отдельному человеку и нормативы, обращенные к учреждению?

Подушевые нормативы бюджетного финансирования образования обращены к отдельному человеку, личности. Они выражают собой принцип бесплатности для индивида получения образования определенных уровней. На основе этих нормативов складываются прямые, непосредственные отношения между государством и гражданином на разных этапах его социализации. Естественным дополнением таких нормативов являются государственные образовательные стандарты как ожидаемый набор компетенций гражданина «на выходе» из образовательного процесса определенной ступени, уровня. Эти компетенции и представляют собой конкретное выражение интереса государства в образовании (в какой мере эти интересы государства выражают также интересы обще-

* В компетенцию субъектов Российской Федерации включено установление республиканских, региональных нормативов финансирования *образования* уже без упоминания об обучающихся (ст. 29, п. 11), а в компетенцию органов местного самоуправления — разработка и принятие местных нормативов финансирования *системы образования* (ст. 31, п. 2), определение которой в том же законе (ст.8 — Понятие системы образования) не включает обучающихся.

ства — отдельный вопрос, который здесь обсуждаться не будет). При этом результаты «контроля на выходе» одного уровня могут влиять на размер норматива душевого финансирования на следующем уровне (именно эта логика, по видимому, заложена в идею ГИФО).

Собственно образовательный процесс, понимаемый как процесс первичной социализации личности, может происходить при участии одного или нескольких образовательных заведений последовательно или параллельно по усмотрению, прежде всего, непосредственно обучающегося, воспитанника или его представителей (как правило, родителей). Существующие в настоящее время технические средства позволяют реализовать такое «расщепление норматива». В этом случае ответственность за «конечный результат» — заявленный государством набор компетенций — ложится на получателя нормативного финансирования, который как непосредственный заказчик вступает в договорные отношения с заведениями, организациями, являющиеся «подрядчиками», которые конкурируют за деньги государства, а также за финансы других заинтересованных сторон. При таком порядке финансирования образования естественным образом учитываются интересы всех сторон, прежде всего, личности и общества (в лице государства). Интересы образовательных заведений при этом выступают как что-то несамостоятельное, вторичное по отношению к личности и обществу. Они принимаются во внимание государством постольку, поскольку это необходимо для реализации интересов базовых субъектов (граждан, государства). Например, при возникновении проблемы «некомплекта» школы в сельской местности.

Совсем иначе обстоит дело при нормативном финансировании *образовательных учреждений*. По сути, оно представляет собой точную копию практики «планового хозяйства» с выдачей заданий по производству продукции в натуральном выражении и фондируемым распределением ресурсов с неизбежным «административным торгом» по вертикали, уводящим принимаемые решения далеко от реалий жизни. В роли заданий при этом выступают контрольные цифры приема (или «государственного заказа» на специалистов), а в роли фондируемых ресурсов — прежде всего денежные средства (с распределением по статьям расходов). Связываются эти величины системой нормативов, которые сами по себе представляют собой частный случай так называемой «производственной функции» с полным отсутствием взаимозамещаемости ресурсов. Как показал многолетний опыт Госплана, срабатывает эта логика только в условиях: а) неизменности конкретных технологических процессов во времени; б) стабильности общей структуры производства, отсутствия «ассортиментных сдвигов». В эпоху фундаментальных технологических преобразований как в обществе в целом, так и в образовании в частности не соблюдается ни одно из этих условий*.

* Тем не менее, сейчас «на исполнении» находится приказ Минобразования России (от 31.10.2000 № 3127), которым предписано «с целью создания нормативной базы, необходимой для внедрения в практику системы целевого планирования: подготовить предложения о нормативах годового фонда времени учебной работы преподавателя вуза; разработать укрупненные учебные планы по группам специальностей высшего профессионального образования, нормы и нормативы трудоемкости подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием и численности студенческих потоков и групп по элементам образовательного процесса с дифференциацией там, где это необходимо,

Еще «до 1991 года» мне довелось выступать на страницах академического издания по вопросу о нормативном методе в планировании [Гребнев 1985, 1988]. Коротко суть этих выступлений можно сформулировать так: когда «сверху» ресурсы выделяются под определенный технологический процесс в увязке с его результатом, происходит неизбежное столкновение интересов «верха» и интересов «низа», который непосредственно реализует указанный технологический процесс и старается использовать часть тех же ресурсов и результатов вне контроля сверху. В этом конфликте интересов «низы» имеют больше возможностей обеспечить свои интересы в ущерб интересам «верха» хотя бы потому, что лучше знают все особенности реальных технологий. Спустя десять лет голоса ведущих кафедрами и просто преподавателей свидетельствуют о том, что собственное «плановому хозяйству» отчуждение «по вертикали» продолжается в нашем образовании.

По-видимому, самым правильным сейчас было бы, как минимум, не увлекаться разработкой «механизмов» реализации «госплановских» статей закона об образовании, ведущих в болото ведомственных интересов образовательных учреждений и противоречащих базовой статье, говорящей о нормативах финансирования непосредственно обучающихся и воспитанников. Поскольку орган управления образованием на федеральном уровне не в состоянии заниматься сметным финансированием каждого вуза* (средние школы и сейчас ему не подчиняются), то часть из них вместе с финансированием можно передать субъектам Федерации. Это было бы логично также и потому, что из-за высоких тарифов на пассажирские перевозки, непосильных для основной массы студенчества, преподавателей, да и бюджета, который давно уже не выполняет обязательства по компенсации транспортных расходов в период каникул, предусмотренных законом о высшем образовании**, в России произошла реальная фрагментация образовательного пространства. Формирование системы федеральных округов создает благоприятную возможность координировать финансовые потоки на уровне достаточной компетенции с учетом потребностей региональных рынков труда.

Новые технологии обучения

На этом мы закончим рассмотрение темы «экономического механизма» и перейдем к теме «новых технологий», глобализации экономики, образования. Нет

по группам специальностей высшего профессионального образования; провести расчеты соотношений между численностью студентов и преподавателей по группам специальностей высшего профессионального образования, экспериментальную отработку автоматизированной системы целевого планирования». Не удивительно, что вузы, от которых требуют предоставления исходной информации, всячески стараются уйти от участия в работе, которая представляет собой прямое вмешательство в прерогативы вузов, закрепленные за ними законом.

* В системе Минобразования России сейчас функционируют 331 вузов и 791 филиалов, а в подчинении других государственных органов управления — еще 270 вузов и 321 филиалов.

** Речь идет о проезде студентов очной формы обучения один раз в год туда и обратно железнодорожным транспортом (ст. 16, п.3).

необходимости сколько-нибудь подробно говорить о переходе к информационному обществу в мировом масштабе. Отмечу только, что такой процесс стоит в одном ряду с переходом от традиционного общества к индустриальному. Как показывает опыт, подобные переходы неизбежно ведут к глубоким реформам образования, а не к его «модернизации», как это иногда пытаются представить. В данном случае самым наглядным примером необходимости именно глубокой реформы может служить стремительное изменение роли компьютеров и, шире, средств передачи и обработки информации в образовательном процессе. На сегодня можно назвать три этапа для отдельного учебного заведения (на примере МЭСИ):

1. Обучение с помощью компьютеров в *аудиториях* (начало создания компьютерных курсов, информационных служб, обучения профессорско-преподавательского состава информационным технологиям, формирования информационной культуры);

2. Обучение с использованием *off line сетей* (начало разработки образовательных технологий, обучение профессорско-преподавательского состава образовательным технологиям, создание сетевых служб, создание Интранет, начало использования Интернет);

3. Обучение с использованием *web-технологий* (применение web-технологий для создания комплексных учебно-методических материалов: руководство по изучению курса; электронный мультимедийный интерактивный учебник; использование мировых информационных ресурсов при изучении курса, создание учебного программного обеспечения для использования студентами в режиме удаленного доступа. Использование Off-Line и On-Line технологий для: организации электронных конференций и семинаров, в том числе видеоконференций; организации НИР студентов, аспирантов и профессорско-преподавательского состава; создания системы тестирования и тестов по каждому курсу для самотестирования и промежуточного контроля; создания и использования электронной системы управления учебным процессом; создания студентам условий для обучения (*вне зависимости от места их нахождения и времени*).

Итак, преиндустриальная («мануфактурная») технология обучения (самая массовая на сегодня в России): книга, мел, доска, конспект, экзамен «глаза в глаза». Под нее рассчитана вся действующая в нашей стране законодательная база, начиная с деления на очную, очно-заочную и заочную формы обучения с четким делением нормативов оплаты профессорско-преподавательского состава, социальных гарантий студентам. Технология постиндустриального информационного этапа — отрыв от непосредственного контакта «лицо в лицо», точнее, от контакта без использования средств связи, высокая степень самостоятельности обучающегося в выборе образовательной траектории, самоконтроль процесса обучения, основанный на использовании персонального технического устройства, подключаемого по мере необходимости к информационной сети.

Таким образом, можно говорить о естественной вторичной индивидуализации образовательного процесса на базе информационных технологий, или, если угодно, о возврате к индивидуальному (или в мини-группах) обучению и, отчасти, воспитанию, которые были свойственны традиционным, доиндустриальным обществам, а также неизбежно присутствуют в семьях и сейчас. Это, в свою очередь, возрождает интерес к образовательным системам традицион-

ных обществ как средству повышения эффективности использования новых технологий постиндустриального типа.

Доиндустриальные образовательные системы: Китай и античность

К сожалению или к счастью, но обращение к этим системам не дает нам однозначных подсказок. Две самые развитые системы — восточная (китайская) и античная — являются своего рода антиподами на оси: общая культура — профессионализм. В античной системе безраздельно господствует общая культура, коммуникативное начало [Марру 1998, с. 308—317], а в восточной — профессионализм, деятельностное начало [Малявин 2000, с. 551—552]. Как то, так и другое во многом объяснимо особенностями хозяйственного уклада соответствующих обществ.

Восток, вероятно, всегда был богат на трудоголиков во всех слоях общества. В «речных цивилизациях» государство не могло не выполнять важные хозяйственные функции, а потому нуждалось в талантливых, квалифицированных людях независимо от их происхождения. Отсюда исключительная роль публичных экзаменов по заранее известным правилам для получения права на занятие определенных должностей. Понятно, что более зажиточные семьи могли создать своим отпрыскам более благоприятные условия для подготовки к таким экзаменам. Но были шансы и у менее обеспеченных. Можно сказать, что семейные состояния и личные способности претендентов выступали как частично замещающие блага в их конкуренции за должности в государственном аппарате*. Проблема формирования коммуникативных навыков при этом практически не стояла. Отгородившись в целях обеспечения безопасности Великой Китайской стеной от северных кочевников, обитатели Поднебесной жили оседлой жизнью в общинах-ульях, где каждый «знал свое место», а профессии наследовались в семьях много поколений.

Античное хозяйствование было в корне иным. Намного лучше обеспеченное водой, более открытое внешнему миру и во многом опиравшееся на привлекаемую извне рабочую силу, оно в гораздо меньшей степени нуждалось в высоком профессионализме свободных граждан — членов полиса. Вместо этого требовалось развитие навыков коммуникации, общей культуры как для решения вопросов внутренних, так и для взаимодействия с внешним миром — другими полисами, иными народами, племенами**. Безопасность при этом поддерживалась, насколько это возможно, не пассивной защитой от потенциальных угроз (недостатка воды, нашествий кочевников), а активными действиями

* В этом смысле система ЕГЭ - ГИФО (единый государственный экзамен - государственные именные финансовые обязательства) представляет собой попытку воспроизведения древнекитайского опыта предоставления доступа «наверх» людям «из низов».

** Показательный факт: на начальном этапе развития образования в Греции в него входило овладение навыком игры на музыкальных инструментах для использования ее в процессе общения. Однако развитие музыкальной техники и появление профессиональных музыкантов (не всегда свободных) вытеснило из образовательного процесса приобщение к музыкальному искусству.

по отражению реальных опасностей. Универсализм, «свобода маневра» античности противостоит специализации Востока*.

Эти две системы дают также непересекающиеся ответы на вопрос о стандартах образования**.

Профессиональное образование (которое точнее было бы называть обучением или подготовкой) заканчивается «контролем на выходе» (или «на входе», если между окончанием обучения и началом деятельности нет перерыва), которое и задает стандарт, соответствие которому проверяется. Формируется этот стандарт сообществом профессионалов. В отличие от него античное общее образование (которое точнее называть воспитанием) регулируется стандартом совсем иного типа. В качестве такового выступают поэмы Гомера, процесс приобщения к которым гораздо важнее тех конкретных «знаний, умений и навыков», которые мог бы «предъявить на выходе» молодой грек.

По части свободы мысли, столь важной в образовательном процессе, классический Восток, возможно, мог бы дать «фору» классическому Западу. В том, что не касается собственно профессии, то есть в сфере духа — преобладал плюрализм, высокая степень терпимости. Иначе и быть не могло в обществе, где распространен культ предков — у каждого своих.

Совсем иначе проблема свободы решалась на Западе. Уже в ветхозаветных заповедях запреты распространяются не только на дела (начиная с «не убий»), но и на мысли. Только что упоминавшиеся поэмы Гомера — это тоже своего рода «ограничитель» образа мыслей в обществе, где распространена единая мифологическая система, хотя еще и нет единобожия. Одинаковость «образа мыслей» — это, как представляется, средство поддержания безопасности общества в условиях свободы действий его членов. В этом смысле по части тоталитаризма классический Запад ничуть не уступает классическому Востоку. Академические свободы — предмет гордости европейских университетов со времен Средневековья — это отдушина, глоток интеллектуальной свободы в обществе, весьма строго следящим за «порядком в головах».

Российская традиция: «учреждение превыше всего»?

Но вернемся в Россию наших дней. Общее образование у нас естественным образом предваряет профессиональное. Это закреплено и законодательно. Однако «учрежденческий уклон», о котором выше говорилось в связи с нормативным финансированием, еще более явно присутствует в статьях закона об образовании, посвященных содержанию образования. В профессиональном обучении это, возможно, не представляет особой проблемы. В конце концов, оно касается специалистов, чаще всего фиксирующих свою квалификацию именно через организации, учреждения. Что же касается общего образования человека,

* Как показал современный опыт, в период Второй мировой войны более ценными оказались не высокопроизводительные специализированные станки, а менее производительные универсальные.

** Хотим мы или нет, но стандарт предписан Конституцией России: «Российская Федерация устанавливает федеральные государственные образовательные стандарты, поддерживает различные формы образования и самообразования» (ст. 43, п. 5).

Общество, учебные заведения, академические свободы...

формирования его коммуникативных компетенций, то, по идее, оно никак не может ограничиваться заведениями и иметь жесткую ориентацию на «итоговый документ» государственного образца.

Тем не менее, действующий закон об образовании делает упор именно на организованном через учреждения образовательном процессе*. Даже самообразование, различные формы которого Конституция предписывает поддерживать, в действующих законах представлено только в части, регулирующей через экстернат получение все того же итогового документа. Ничего не говорится от имени государства о том, как общие цели, которые ставятся обществом перед образованием, трансформируются в систему конкретных наборов компетенций, которыми должен владеть обучающийся по завершении каждого представленного в законах уровня (ступени) образования.

Нетрудно догадаться, что без таких конкретных целевых ориентиров свободы, предоставляемые образовательным учреждениям, в том числе академические, связанные с формированием содержания и технологии образовательного процесса, превращаются часто в произвол, чреватый разрушением единого образовательного пространства даже не смотря на самые жесткие, детальные стандарты содержания образования. Ниже будет представлен эскиз авторского видения такой системы целевых ориентиров. Здесь следует отметить, что новые технологии, основанные на компьютерной технике, могут помочь в восстановлении утрачиваемого единства благодаря экстерриториальности их возможного применения**.

Качество образования определяется степенью соответствия результата — свойств человека, получившего образование — ясно сформулированным целям, которые должны отражать интересы человека, общества, государства***. Без этого разговор о качестве работы учебных заведений и органов управления становится беспредметным. Академическая свобода, рассматриваемая органами управления как средство повышения качества образования, имеет смысл тогда, когда достаточно точно определена цель. Иначе свобода превращается в произвол. Введение академических свобод на уровне учебного заведения и обучающегося предполагает, что соответствующие субъекты вооружены пониманием целей, способны эффективно соотносить цели и ресурсы.

* Парадокс, но описанное в законе об образовании понятие системы образования не включает в себя ее основных участников — обучающихся и обучающих.

** Отметим, что хотя персональный компьютер в образовании — прежде всего средство обучения, в процессе его применения формируются качества, традиционно связываемые с воспитанием. Даже освоение стандартных офисных пакетов (текстовых, таблиц, баз данных) приобщает к технологической культуре, заложенной в них разработчиками. Еще больший воспитательный эффект имеет разработка собственных программ, неизбежно сопровождающаяся ошибками, их нахождением и исправлением. Классический вопрос: «кто виноват?» имеет в этом случае единственно правильный ответ: «ты сам». Поэтому компьютер начинает выступать как средство развития навыков самокритичности, не говоря уже о навыках управления, поскольку любая программа для ЭВМ — это именно набор команд.

*** В рамках формулировки ЮНЕСКО образование представляет собой процесс социализации индивида, в ходе которого происходит становление его способностей к саморазвитию, связанных с формированием когнитивных, деятельностных, коммуникативных и мировоззренческих компетенций (включая привычные знания, умения и навыки).

Требования к образованию естественным образом можно разделить на общие и специальные (профессиональные). Первые определяют умение жить в обществе, вторые — умение зарабатывать на жизнь путем деятельности, которая может осуществляться в режиме самозанятости, наемного труда или предпринимательской деятельности. Специальные требования формируются (или, по крайней мере, должны формироваться), прежде всего, в рамках профессиональных сообществ исходя из потребностей практики и доводятся до тех, кто ориентирует на них содержание образования.

Впрочем, лишь с большой долей условности можно говорить об общем образовании и о специальном (профессиональном) обучении как о разных процессах. Когда-то простое умение писать могло быть средством зарабатывания на жизнь, сейчас владение компьютером становится элементом общего образования. С другой стороны, овладение профессией может быть одновременно частью общего развития. Человек, развившийся на одном предметном поле, может с успехом применять полученные навыки и в других областях. К тому же образовательный процесс отдельно взятого человека может происходить в нескольких образовательных учреждениях. И, наконец, его личная образовательная программа может не совпадать с образовательными программами, реализуемыми в этих учреждениях.

Приходится констатировать, что ни по общеобразовательной, ни по профессиональной «направленностям» закон об образовании не содержит никаких содержательных требований, специфицированных по уровням (цензам) каждой из них. Получается, что целесообразность предписана, но цели не заданы. Если закон не может фиксировать эти позиции, хотя бы в самом общем виде, то он, вероятно, мог определять процедуры заполнения этих пробелов исполнительной властью.

В части, относящейся к общему образованию, ст. 9 содержит лишь перечень его уровней (дошкольное; начальное общее; основное общее; среднее (полное) общее) и цель общего образования в целом, без привязки к уровням. Статья 19 устанавливает только взаимно однозначное соответствие уровней образовательных программ и его ступеней, за исключением дошкольного образования. По сути дела, только для дошкольного уровня, выходящего, в определениях самого закона, за пределы системы образования, имеется формулировка*, которую в первом приближении можно рассматривать как описание требований к содержанию образования. Но только в первом приближении. Что такое «основы развития личности» — на этот счет мнения могут быть самые разные. В результате, как представляется, требование оказывается неконтролируемым, обязательство — декларативным. Напрашивается вывод: вопреки необходимости двигаться от содержания образования, задаваемого его целями, к образователь-

* «Родители являются первыми педагогами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка в раннем детском возрасте» (гл.18, п.1). Учитывая это, было бы целесообразно предусмотреть возможность приобретения родителями соответствующих компетенций в рамках соответствующих образовательных программ, причем, скорее всего, на безвозмездной основе. По-видимому, пришло время государству заняться образованием взрослых как родителей. Это, конечно же, общее, а не профессиональное образование, поскольку оно учит «как жить», а не «как зарабатывать на жизнь».

ным учреждениям и органам управления, закон, по сути, движется в обратном направлении.

Непрерывное образование: этапы развития личности

Попробуем выстроить стандартную траекторию образования человека, выделив начальный, основной и продвинутый этапы. Начальный этап охватывает первые десять лет жизни и заканчивается примерно тогда же, когда завершается «начальное общее образование», охватывая семейное воспитание, дошкольное (как возможный, но не обязательный период) и начальную школу. Второй, основной этап охватывает следующие 5-6 лет и завершается вместе с «основным общим образованием» («десятилеткой» как она раньше называлась). Третий этап не имеет определенной верхней границы во времени и, вообще говоря, может продолжаться всю жизнь, поскольку нет предела развития «общей культуры личности». В любом случае он занимает еще не менее 4 лет, выходя в итоге на возраст 20—21 год, когда в основном завершается первичная социализация. Этот период может осуществляться в «дробном», прерывном режиме. В самом кратком изложении переход от одного этапа к другому можно описать известным обобщением гегелевской «Науки логики»: от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практической деятельности.

Начальный этап: «школа свободы самовыражения», школа общения и приобщения к общей культуре человечества и прежде всего — к своей собственной национальной культуре: языки — родной (с приобщением к сказкам и иным формам первичной социализации) и один иностранный (как средство элементарного общения); искусства (музыка, танцы, изобразительные навыки) и коллективные спортивные игры, которые на следующем этапе переходят в режим «дополнительного образования» (детские музыкальные и спортивные школы, кружки, студии и т.д. в основном за счет родителей), предусмотренного ст. 26 закона об образовании. Для некоторых обучающихся приобщение к будущей профессии начинается уже на начальном этапе общего образования. Выразительная (экспрессивная) направленность образовательной активности обучающегося приводит к доминированию образности во всем, включая математику. Ключевая технология педагогики данного этапа: умелое тело (особенно руки) — умная голова (и доброе сердце?).

На выходе: человек с чувством собственного достоинства и национального самосознания, умением оценивать результаты действий (своих и сверстников); развитое образное мышление, владение своим телом, включая мелкую пластику движений (особенно рук), умение выразить себя, свои мысли и чувства на родном языке в устной и письменной форме (грамматика пока не в счет), в движении; владение элементарными навыками презентации, выступления перед разной аудиторией; умение бегло читать на родном языке, общаться на бытовые темы на иностранном языке; уметь свободно считать в уме и на бумаге, владеть элементарными знаниями (или пониманием) основ дискретной математики (комбинаторики и т.п. с опорой на игры типа шашек и домино, что готовит к изучению процессов, включающих неопределенность, случайные события).

Параллельно развиваются умение контактировать с людьми и вживаться в малые коллективы переменного состава, элементарные навыки дисциплины и самодисциплины, устойчивые навыки самообслуживания.

Было бы крайне полезно делать на выходе из начального этапа объективные, внешние по отношению к учебному заведению «замеры» в соответствии с принципом «контроль на выходе». Речь, конечно, не идет об экзаменах для четвероклассников, да еще в режиме «единого государственного экзамена», как это вводится для выпускников полной средней школы. Вполне достаточно традиционных массовых межшкольных мероприятий, включающих хотя бы элементы соревновательности, на которых достаточно объективно сопоставляются результаты разных коллективов. Наряду с нетравмирующим контролем, внутришкольные и межшкольные соревнования способствуют формированию чувства «чести коллектива», на котором основаны другие, более развитые «навыки» причастности к человеческим общностям. Возможно, это уменьшит разрушительные последствия «фанатства» как запоздалой и компенсирующей формы «приращения», социализации*.

Основной этап: «школа необходимости», школа приобщения к знаниям, школа аналитики и логики («формальной»), рассудка, точности и дисциплины (в том числе и «тупой», не размышляющей**); освоение предметных дисциплин как конкретных систем знаний. Важно не столько количество дисциплин, сколько максимально детальное и последовательное, системное изложение каждой из них. Тем не менее, в обязательное ядро должны входить два органически взаимосвязанных цикла: естествознание и обществознание с разделением (возможно, вариативным) каждого из них на дисциплины.

В рамках первого: информатика с упором на алгоритмические языки высокого уровня как естественная школа одновременно логичного и конструктивного мышления, математика как классический пример абстрактного мышления, формирующего умение мыслить логично, доказательно, физика как классический пример экспериментальной науки, химия, биология (физическую географию и астрономию, крайне необходимые для понимания целостности мира, возможно, стоило бы полностью пустить на режим самообразования с последующей проверкой результата).

В рамках второго: языкознание (родной и иностранный языки, причем желательно в сравнительной форме с использованием имеющихся знаний по обоим языкам), история (мировая и отечественная как ее неотъемлемая часть); экономика и право как дисциплины, не уступающие другим в логичности и проработанности и в то же время наиболее ориентированные на осознание

* Может быть, есть смысл обсудить возможность и целесообразность некоторого обособления финансовых ресурсов, направляемых на обеспечение образовательного процесса в рамках начального этапа, а также введение дополнительного именованного подушевого финансирования (на уровне 10 % от единой базы) на следующем этапе для тех, кто показал способности в направлениях, которые на основном этапе выходят из обязательного минимума «основного образования» (искусства, спорт).

** В отличие от начальной школы, дающей гармоничное образование в рамках фундаментальных человеческих ценностей, присущих любой национальной культуре, государственная средняя школа не может не иметь «знаний флюса», односторонней ориентации на науку, на утилитарные ценности индустриального общества. Среди них и способность «действовать не рассуждая», абсолютно необходимая в разумных пределах.

Общество, учебные заведения, академические свободы...

интересов людей; искусствоведение (наиболее массовый вариант — «литература», но возможны варианты).

Ключевая фигура основного этапа (и вообще средней школы) — узкий предметник (понимающий, однако, свое место «в общем строю»). В старших классах следовало бы отказаться от коммуникации «рот — уши». В аудитории — только дополнение, закрепление и проверка знаний, умений и навыков, полученных школьниками самостоятельно из учебных и вне учебных материалов. Контроль (прежде всего текущий) — с широким использованием разнообразных тестовых технологий как инструмента формирования «механической» дисциплины.

На выходе: гражданин/гражданка России с развитым логическим мышлением, умением применять различные методы доказательств (правильности утверждений в рамках аксиоматических систем), обнаруживать и самостоятельно выстраивать цепи причинно-следственных связей, понимающий фундаментальность метода «проб и ошибок» и эксперимента в процессе приобретения новых знаний естественнонаучного и технического характера; обладающий навыками самостоятельного приобретения знаний по любым предметным дисциплинам, необходимым для освоения знаний по большинству массовых профессий, владеющий иностранным языком на уровне 2000 слов и навыками чтения, письма и непрофессионального общения, компьютером на уровне поиска информации в сетях общего пользования, умеющий фиксировать и контролировать индивидуальные доходы и расходы и анализировать основные данные текущей государственной статистики, имеющий четкое понимание своих прав и обязанностей как полноправного члена общества; аккуратный, обладающий устойчивой привычкой к соблюдению установленных правил, выполнению рутинных видов работ. Последнее крайне важно для поддержания технологической дисциплины в большинстве современных видов производств.

Параллельно: организованное участие в местной жизни (особенно помощь одиноким, пожилым и инвалидам), освоение навыков безопасной жизнедеятельности в основных практических ситуациях, способность осознанно относиться к собственному здоровью; твердое знание правил поведения в типичных и экстремальных ситуациях.

В целом по окончании основного этапа человек должен быть готов к освоению массовых специальностей первого и второго уровней компетенции (использование оборудования в конкретных операциях технологического процесса и его подготовка к работе).

«Контроль на выходе» после основного этапа, по-видимому, должен быть похож на Единый государственный экзамен, который сейчас проводится как эксперимент на выходе из полной средней школы. Всеобщая обязательность основного общего образования и отсутствие судьбоносного значения результатов для обучающихся (в вузы они еще не поступают) значительно снижают издержки, связанные с ажиотажем, необходимостью принимать экстренные меры по защите проверочных материалов от несанкционированного доступа. Можно даже делать его не сплошным, а в режиме случайной выборки, если потребуются минимизировать расходы на такой контроль. Контроль на выходе создает предпосылки для оптимизации расходования бюджетных средств на основе анализа сравнительной эффективности их использования разными учебными заведениями.

Как уже отмечалось, с переходом от начального этапа к основному многие составляющие его содержания переходят из «основного образования» в «дополнительное образование». Аналогичная ситуация возможна и по завершении основного этапа. Это относится к образованию по предметным областям, выходящим за рамки «основного образования» на продвинутом этапе, у которого свои, специфические задачи.

По-видимому, вместе с основным этапом заканчивается собственно общее (без примеси специального) образование, получаемое большинством наших граждан (исключение — музыка и некоторые иные сферы, где профессиональная специализация начинается чуть ли не с детства). Жизнь показывает, что на следующем этапе общее образование становится лишь одним из компонентов образовательного процесса. Оно дополняется и все более тесно переплетается с «профильным» или профессиональным образованием, которое может и должно, как представляется, вносить свой вклад в формирование общей культуры, «компетенций общего назначения»*.

«Продвинутый» этап: «школа свободы творчества», разума, школа синтеза знаний (междисциплинарного, межпредметного), умения понимать принципы функционирования сложных эволюционирующих объектов с элементами спонтанности (недетерминированности) изменений их состояний, систем с обратной связью, обладающих свойствами самоподдержания, самоизменения, саморазвития, включая циклические рефлексивные структуры, а также умения работать с ними и в их составе.

От метода «проб и ошибок» и связанных с ним рисков — к сознательному моделированию изучаемых явлений (не обязательно и не только математическому).

В отличие от основного этапа (основной средней школы) упор делается на меж- (над-) дисциплинарные комплексы, поскольку движение от постановки цели к средствам ее достижения может приводить сразу в несколько разных предметных областей, которые требуется рассматривать во взаимной связи. При этом: в комплексе естествознания делать акцент на формирование цельного экологического мировоззрения как одного из базовых элементов обеспечения общей безопасности, в математике особое внимание уделять освоению вероятностного мышления и соответствующих формальных методов, давать представление об естественных эволюционных процессах, взаимоотношениях порядка и хаоса; в обществознании прививать понимание спонтанности, недетерминированности как атрибута свободы, развивать нацеленность на обобщение проблем социальной эволюции человечества, понимание поведения различных субъектов, междисциплинарных отношений.

К обязательным дисциплинам (наряду с философией, причем изучаемой, по возможности, с опорой на знания, полученные во всех остальных сферах, включая, может быть, фундаментальную профессиональную подготовку), следовало бы отнести теорию безопасности и, наверное, теорию конфликтов, психологию общения, управление (основы менеджмента).

* Профессионализм в нашей стране не имеет массового характера. Многие дилетанты искренне считают себя профессионалами в том деле, которым занимаются, поскольку даже не знают, что это такое — профессионализм.

Общество, учебные заведения, академические свободы...

На выходе: «человек мира»*, умеющий: обнаруживать проблемы; вырабатывать способы их решения; критически оценивать получаемые при этом результаты — как непосредственные, так и отдаленные. Человек; способный формировать собственную аргументированную позицию по любым вопросам общественной жизни; готовый осваивать профессии, требующие именно высшего общего образования, развитые психологические навыки работы в команде, понимающий и по возможности разделяющий принципы функционирования открытого, толерантного общества (заметим, что терпимость к чужим и даже чуждым взглядам не означает терпимости к посягательствам на чье-либо человеческое достоинство), умеющий соотносить собственные интересы и интересы различных общностей, способный грамотно организовывать, как минимум, свою собственную деятельность, управлять самим собой, собственной жизнью.

Как видно из представленного краткого описания, продвинутый этап общего образования, как и предыдущие, отличается цельностью и специфичностью. С некоторой долей условности в нем можно выделить два периода (подэтапа): 1) наработки разнообразия предметного («дисциплинарного») содержания и 2) последующего межпредметного синтеза. Первый из них призван «дорастить» предметное поле, имеющее весьма узкие границы в рамках основной средней школы, задаваемые необходимостью соблюсти шадящий режим в период «кризиса подросткового возраста» (10—14 лет). Что касается второго периода (подэтапа), то он приходится на гуманитарный и естественнонаучный циклы высшего и среднего профессионального образования. В последнем случае — только когда среднее профессиональное образование ведется на основе полного общего образования. Минимальные «требования» к освоению продвинутого этапа общего образования было бы целесообразно включить в общий перечень требований к выпускникам профессиональных учебных заведений.

Несколько особняком стоит проблема общего образования в рамках послевузовского уровня профессионального образования. Строго говоря, особняком стоит и само послевузовское образование. В отличие от предыдущих уровней, нацеленных на «подготовку», этот этап, согласно закону, «предоставляет гражданам возможность повышения уровня образования, научной, педагогической квалификации». Соответствующий этап можно определить как «школу научного творчества», обеспечивающую развитие базовых навыков научной работы: сбора и анализа теоретических и эмпирических первоисточников, формирования и проверки научных гипотез, объяснения и предсказания событий, понимания логики научной работы и объективных границ научного знания. Все эти навыки не имеют узкой профессиональной привязки, а потому являются элементами именно общего образования.

Предлагаемая система целевых требований к различным уровням общей компоненты образования представляет собой лишь эскиз возможного подхода к конкретизации требований к людям, получающим определенный образова-

* По-видимому, *глобализация* в целом представляет собой процесс *преодоления отчуждения жизни отдельного человека от жизни человеческого рода*. Втягивание экономики страны в мировое хозяйство представляет собой важный, но не единственный элемент этого процесса. Не менее важно осознание неделимости безопасности, невозможности ее надежно обеспечить в каких-либо границах, «зонах». В идеале - развитое чувство причастности к мирозданию, помогающее осмыслить собственное существование.

тельный ценз, причем лишь в части, финансируемой за счет общества, через государственный бюджет. Ни одно из высказанных соображений не претендует на законченность, отточенность формулировок.

Заключение

Опыт работы над стандартами высшего профессионального образования также показал необходимость различать разные типы профессионализма, выделив, по крайней мере, два очень разных и ориентированных, соответственно, на науку и искусство как разные сферы культуры. По сути дела, сейчас стандарт отражает наукоцентристский («знаниевый») профессионализм, свойственный индустриальному обществу, его идеалу унификации. Доиндустриальному обществу был свойственен иной тип профессионализма, который особенно хорошо сохранился в наши дни в сфере искусства. Здесь объектом культивирования являются профессиональные навыки владения собственным телом, а стандарт призван поддерживать качество каждого отдельного искусства, охранять достигнутое ранее разнообразие. Причем предписанные нормы времени достижения высших уровней профессионализма оказываются часто несовместимыми с природой отдельных видов искусств. Например, 18-летняя балерина имеет чуть ли не десятилетний срок профессионального обучения, но ее профессиональное образование — не более чем «среднего уровня», с соответствующей тарификацией, даже если она отличилась на конкурсах.

Можно сказать, что начальный этап общего образования представляет собой основу исторически первого типа профессионализма, который должен учитываться особо при формировании стандартов профессионального образования. Основной этап, соответственно, является основой профессионализма второго типа, наиболее массового в настоящее время. Наконец, продвинутый этап общего образования, следуя логике, можно считать основой профессионализма постиндустриального типа. По-видимому, можно предположить, что этот тип профессионализма будет «культуроцентристским». Вряд ли мы сможем осмыслить такой профессионализм и вытекающие из него требования к стандартам профессионального образования без самого активного обращения к исследованиям, ведущимся нашими коллегами в других странах, в мировом образовательном сообществе в целом.

Литература

- Гребнев Л. С. Применение договорных отношений в системе планирования производства // Вопросы экономики. 1985. № 11.
- Гребнев Л. С. Нормативные методы в плановом управлении // Вопросы экономики. 1988. № 4.
- Малявин В.В. Китайская цивилизация. М.: «Издательство Астрель», ООО «Издательство АСТ», Издательско-продюсерский центр «Дизайн. Информация. Картография», 2000.
- Марру А. И. История воспитания в античности (Греция) / Пер. с франц. М.: «Греко-латинский кабинет», 1998.