

О РЕФОРМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

ПРОБЛЕМЫ РЕФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ¹

В.В. Миронов

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Предлагаемое читателю «Размышление...» посвящено разностороннему анализу реформы российского образования в широком контексте процесса трансформации культуры. Подробно рассмотрен сам феномен «модернизации» российского образования с учетом тех социокультурных условий, в которых этот процесс проходит. В связи с этим анализу подвергнута проблема включенности государства в процессы, связанные с функционированием всей системы российского образования в целом. Особое внимание уделено проблемам, возникающим в результате введения в России ЕГЭ и включения системы высшего профессионального образования в Болонский процесс.

Ключевые слова: Образование, культура, модернизация, реформа, государство, ЕГЭ, Болонский процесс.

С начала 1990-х гг., то есть уже более 20 лет, в России идет реформа образования. Сам факт длительности этого процесса, с одной стороны, говорит о сложности реформируемого объекта как части более общей социальной системы, а с другой – заставляет задуматься о том, почему реформа длится так долго и не является ли это признаком ее непродуманности, тем более что сегодня негативные следствия ее проведения выступают в явном виде². Реформа, которая длится слишком долго, неизбежно превращается в свою противоположность, то есть в своеобразную контрреформу.

¹ Из доклада на международной научной конференции «Философия и образование в процессе трансформации культуры», посвящённой 70-летию воссоздания философского факультета в структуре МГУ имени М. В. Ломоносова.

² В силу определённых обстоятельств мне приходилось неоднократно принимать участие в полемике, касающейся изменений в сфере образования, и даже делать определенные прогнозы. Более того, я испытываю уважение к тем людям, которые взвалили на себя ответственность по реформе российского образования, со многими из них мы достаточно часто общались, и это общение продолжается до сих пор. Думаю, что не все и не всегда определялось их личными теоретическими и практическими предпочтениями, и сами условия организации и проведения реформы оказались весьма непростыми.

К сожалению, это характерно вообще для развития реформ в России. На это обращают внимание многие исследователи, прежде всего экономисты, говоря о «чередующихся волнах реформ» [1] как особой специфической черте общественного развития реформ в России, начиная, пожалуй, с реформ Петра I. Именно здесь кроются истоки постоянно возникающего термина «модернизация», который выступает как попытка связать два противоположных вектора развития. В результате «Россия на протяжении нескольких веков шла по пути неорганической модернизации или догоняющего развития. Но ни одна из её попыток осуществить догоняющую модернизацию полностью не удалась, и если в технологическом и социокультурном плане историческая ситуация порой складывалась благоприятно, то задачи политической модернизации всегда оставались камнем преткновения для реформаторов» [2]. Начало модернизация, как правило, сопровождается идеологическим фейерверком обещаний и перспектив развития и уместается в достаточно короткий временной промежуток, после чего начинается очередной «откат», сопряженный с критикой неподготовленных реформ.

Это очень наглядно проявилось и в реформе образования. Для большинства учащихся, учителей и преподавателей образовательный процесс уже много лет проходит внутри постоянно изменяющейся системы, то есть в нестабильной и весьма некомфортной ситуации, значительно ухудшающей возможности их ориентации в образовательном пространстве. Нестабильность всегда сопровождается сменой и деформацией системы ценностей, что значительно влияет на духовное состояние личности, а значит, приводит к негативному воспроизводству данной ситуации в реальной жизни, а затем, позже, влияет уже и на саму систему ценностных предпочтений молодого поколения, вектор которых направлен в будущее. Когда длительность реформы стала запредельной, а результаты неопределёнными, она очередной раз оказалось терминологически вписанной в более широкий процесс «модернизации». Причем сама модернизация носит «догоняющий характер» и представляет собой достаточно неопределённый комплексный процесс преобразования всей социальной системы в основном по западным моделям развития. При этом не всегда осознаётся тот факт, что процессы изменения должны учитывать не только общие тенденции развития, но и специфику собственной культуры. В противном случае модернизация превратится лишь в имитацию процессов преобразования, что часто и происходит. Навязываемые модели развития (будь то экономика или образование), не адаптированные к условиям страны, чаще всего приводят к прямо противоположным результатам. Общие идеальные (теоретические) цели и модели необходимым образом должны корректироваться конкретными социокультурными условиями, что позволяет обеспечить устойчивость и своеобразие системы и ее сопротивление «растворению» в иной культуре.

Варианты модернизации в нашей стране, как правило, означали некий переход на западную модель развития. В политике это переход к демократическому устройству общества и к федеративному или региональному прин-

ципу распределения властных полномочий. В культуре это переход к плюралистичной и толерантной модели общества, основанной на распространении ценностей индивидуализма. Оба этих варианта не могли быть реализованы в России в «чистом виде» и всегда приобретали российскую специфику, часто доводя поставленные цели до своей противоположности. Эту мысль можно было бы подкрепить примером трансформации в нашей стране понятия «демократия». Но мне кажется, что в этом как раз нет ничего противоестественного, так как общие идеальные (теоретические) цели и модели необходимым образом всегда корректируются конкретными социокультурными условиями, нравится это кому-то или нет. Более того, именно такая «культурная» коррекция и может обеспечить устойчивость и своеобразие данной системы и ее сопротивление «растворению» в иной культуре, подавлению иными системами ценностей. Каждая конкретная культура всегда переосмысляет систему ценностей, будь то экономические модели или модели государственного устройства, в том числе часто подвергая сомнению сам вопрос о необходимости преобразований данного типа применительно к конкретной стране.

Таким образом, для России характерным является то, что модернизация реализуется «в виде чередующихся волн реформ» [1]. Это свойственно и процессам реформирования образования. Как правило, по всем направлениям реформирования формируются два полюса, или две основные модели, развития, что характерно и для реформы образования как важнейшей части общего процесса модернизации.

С одной стороны, это «радикальный «либерализм», защищающий права и свободы человека как основополагающие ценности современного общества» [Там же]. Причем такая «либеральная» модель может навязываться очень жестко, в том числе, как это ни парадоксально, значительно ограничивая свободный выбор людей в той или иной стране. Часто реализация такой модели осуществляется, как мы наблюдаем на примере событий недавнего времени в арабских странах, лишь с помощью военного вмешательства. Оправданием этому часто служит то, что данная модель выступает от имени некой абсолютной истины, которую в конечном счете все должны признать. В ряде стран, что характерно и для нас, в ходе реализации такого общественного устройства социальные проблемы большинства населения игнорируются.

С другой стороны, существует консервативное крыло, сопротивляющееся по тем или иным причинам реформам и выступающее с позиции не менее радикального «государственного патернализма», который якобы покровительствует «маленькому человеку», однако пренебрегает экономическими и политическими правами и свободами граждан и не позволяет взреть гражданскому обществу в целом [1]. В результате процесс модернизации не идет по пути выстраивания компромиссного пространства проведения реформ, а наблюдается «устойчивое чередование реформаторских и контрреформаторских волн в развитии российского общества» [Там же].

В политике это реализуется как «чередование фаз усложнения политической системы, усиления ее дифференциации и фаз ее упрощения в рамках того или иного авторитарного либо тоталитарного режима, контролирующего основные политические институты и процессы в стране... Достигнув в ходе контрреформ предшествующего цикла крупных успехов в усилении власти, укреплении более или менее централизованного политического режима внутри страны и статуса великой державы во внешней политике, российское государство, играющее роль основного субъекта преобразований, теряет инициативу, впадая в «застой» и претерпевая ощутимые неудачи на международном уровне. Эта ситуация вынуждает к пересмотру и постепенному повороту государственного курса, стимулирует власть на реформы, призванные ослабить государственное закрепощение всех слоев общества внутри страны, разбудить задавленную частную инициативу, «оживить» общество в идейно-политическом плане, дать некоторую свободу рыночным отношениям и предпринимательству» [Там же].

Такого рода колебательные процессы определяют отношение к реформам как специалистов, так и большей части населения. Реформа не воспринимается как нечто позитивное, что одновременно отражает слабость политической системы. С одной стороны, реформаторам, как правило, не хватает жесткости и последовательности в проведении реформы, а с другой – узкая экспертная база приводит к сужению самой модели реформирования, которая «отбрасывает» корректирующую критику оппонентов как нечто, не заслуживающее внимания. Возникает множество противоположных оценок хода реформ, нарастает социальное напряжение. Это, в свою очередь, порождает неуверенность даже у реформаторов, что резко затягивает весь процесс реформирования. Как правило, внутреннее либеральное содержание модели реформы деформируется в некую модель непродуманных изменений ради изменений самих по себе, которые в буквальном смысле навязываются обществу и не получают достаточной поддержки. Реформы «всякий раз фатально не столько лечат, сколько калечат российское общество, раскалывают его, прокладывая дорогу очередному контрреформатору» [Там же]. Таким образом, модернизация протекает как волны реформ и контрреформ, которые решают краткосрочные тактические задачи, все время замедляя и оттягивая процесс решения задач стратегического плана, направленных в будущее³. Все вышесказанное распространяется и на реформу образования в стране.

³ «Так, в результате реформ Александра I и контрреформ Николая I в России вместо дворянского государства возникло более приспособленное к изменившимся условиям бюрократическое государство, появилось сословие разночинцев, сыгравшее немаловажную роль в дальнейших политических событиях. В итоге реформ Александра II и контрреформ Александра III в России были созданы условия для начала индустриализации и усложнения политической системы. В результате реформ Витте–Столыпина и, казалось бы, полностью перечеркнувших их революционных и послереволюционных преобразований был осуществлен гигантский социальный и политический переворот – на месте сословного государства и во многом еще патриархального общества возникло новое государство, способное на фор-

Долгое время Россия имела, даже по признанию западных ученых и политиков, один из самых высоких в мире уровней образования, доставшийся нам в наследство от предыдущего периода ее развития. Именно образование могло стать фактором устойчивого экономического роста, способного вывести Россию в число наиболее развитых стран мира. Однако этого не произошло, как мне кажется, именно из-за той модели реформирования образования, которая была принята.

С одной стороны, реформа образования протекает по модели, описанной выше, которая всегда была характерна для России: через чередование процессов реформирования и контрреформы. Иначе говоря, сама модель реформы была не продумана, и поэтому ее исполнители бросались из стороны в сторону. Неподготовленность предлагаемых моделей, практически полное отсутствие их обсуждения с широким кругом общественности, экспертного сообщества изначально у самих реформаторов породили неуверенность. А это, с другой стороны, мешало необходимой жесткости проведения реформ⁴. Кроме того, обществу все время навязывалось представление, что есть группа «либералов», которые хотят проводить реформы, и группа «консерваторов» (прежде всего в лице Московского университета), которые реформы тормозят. При этом как-то уходил в сторону тот факт, что либеральные реформы, несмотря на огромную поддержку власти, тем не менее, приобретали странный характер, осуществлялись непродуманно и с ошибками.

Особые проблемы возникли в сфере гуманитарного образования, что особенно важно, учитывая радикальное изменение всей системы ценностей в нашей стране. У нас по-прежнему сохраняется «идеологический вакуум», то есть отсутствует система национальных ценностей и приоритетов, которые поддерживаются большинством населения страны. Сложившиеся ценностные ориентации, регулирующие социальные действия граждан, были разрушены. Новых жизненных ориентиров, способных увлечь массы своей идеей, героикой, общество не выработало. Это можно обозначить как состояние «гуманитарного кризиса», который, по оценкам специалистов, проявляется в распространении асоциальных норм поведения, росте преступности.

сированную индустриальную модернизацию, и обновленное бессловное (хотя и не бесклассовое) общество. Наконец, представлявшиеся непродуктивными реформы Хрущева–Косыгина и контрреформаторский “застой” на деле привели к тому, что общество в России впервые стало урбанизированным, индустриальным, стимулированным к более динамичному развитию с опорой уже на весьма существенную политическую и социальную дифференциацию. Таким образом, эволюционная схема России отражает не движение по замкнутому кругу, как это иногда представляется, а постепенный прогресс в деле модернизации» (там же).

⁴ Будучи категорическим противником ЕГЭ в том виде, в каком он реализуется у нас, я не очень понимаю, когда при принятии этого решения стали допускать разного рода исключения. Например, неучастие в так называемом периоде эксперимента с ЕГЭ ведущих университетов сразу поставило результаты этих экспериментов под сомнение, ибо большие вузы могли бы сразу изменить статистику, что позже и произошло.

Соответственно в образовательной сфере эта общая ситуация находит выражение в том, что гуманитарное образование начинает рассматриваться не как фундаментальное, требующее глубокого изучения законов общественной жизни и человека, а как нечто поверхностное и легко достижимое. Это реализуется в открытии все новых и новых гуманитарных образовательных структур, часто основывающихся на принципах быстрой и облегченной процедуры выдачи диплома.

Необходимо понимать, что фундаментальное образование не сводимо лишь к математическому или естественнонаучному, поскольку фундаментальными областями могут быть и гуманитарные, и социально-экономические науки. Сегодня более, чем когда-либо, появилась потребность в установлении новых взаимосвязей между естественными и гуманитарными науками, отвечающих общемировым интегративным тенденциям. Социология, экономика, управление, политология сегодня уже не могут обойтись без математических расчетов и моделей. Одновременно, согласно своему определению, гуманитарные науки прежде всего как совокупность наук о человеке сегодня становятся очень востребованы обществом, так как гуманность является одним из важнейших принципов сосуществования культур и народов, обеспечения диалога между культурами, религиями и отдельными людьми. Именно сегодня мы можем ставить вопрос о гуманитарной безопасности человека, опираясь на негативный исторический опыт, который обобщают наши ведущие философы и историки. Гуманитарное образование должно не только давать человеку набор знаний, но и способствовать формированию мировоззрения, способного воспринимать состояние общества как сложной системы, развивающейся по соответствующим законам. Для решения сложных задач современности недостаточно потенциала узких профессионалов: стране нужны люди с широкой культурой и мышлением.

Российские аналитики отмечают, что в основе проводимых реформ национальных систем высшего образования все в большей степени учитываются экзистенциальные аспекты жизни человека, связанные не только со знанием, но и с переживанием мира, с выработкой норм и принципов своего существования в нем. Это необходимо связано с развитием философской культуры человека, с пониманием того, что знание не может быть свободно от ценности и морали. На первый план выдвигается задача не просто поддержки гуманитарных наук, а задача фундаментальной гуманизации всей системы образования, в которой необходим учет человеческого фактора. В этом отношении особую значимость приобретают сегодня отечественные традиции философии образования. К сожалению, реформа образования в стране стала скорее негативным, чем позитивным, фактором развития, обнажив накопившиеся проблемы и не предложив эффективных мер для их решения. В результате, как было сказано выше, происходит неизбежное чередование реформенных и контрреформенных шагов. При этом контрреформа не должна рассматриваться как нечто сугубо негативное, а, скорее,

как реакция (может быть, излишне жесткая) на недостаточную продуманность и согласованность реформ.

Еще одной особенностью реформы образования выступает то, что она происходит в рамках процесса глобализации. Более того, образование в определенном смысле оказывается в центре трансформационных процессов современной культуры (см. более подробно [3]). Современные тенденции, реализуемые в процессе модернизации образования в России, представляют собой составную часть мирового процесса глобализации и наряду с преимуществами создания единого образовательного пространства угрожают национальным особенностям образовательной системы, разрушая ее качество. В мире идет процесс экономизации образования, которая рассматривается как важнейшее условие экономического роста. Появился даже термин «когнитивный капитализм», связанный с когнитивной экономикой, а общество определяется как общество, основанное на знании (*Wissengesellschaft* – у немцев или *societe de la connaissance* – у французов). Вновь вспоминают К. Маркса, который задолго до этого говорил о перерастании знания в самостоятельную производительную силу. Образование начинает рассматриваться как фактор устойчивого развития. Не случайно последний экономический кризис сопровождался, например, в США не уменьшением, а, напротив, увеличением бюджетного финансирования образования, что является одним из механизмов преодоления кризиса. Значительную роль для выхода экономики страны из кризиса Президент США Обама отводит именно сфере образования: «...образование – вопрос экономического значения». В период экономического кризиса «единственная и наиболее важная вещь, которую необходимо сделать, – это быть уверенными в том, что у нас есть система образования мирового класса, доступная для каждого» [4].

Сегодня уровень образования населения является важнейшим фактором устойчивого развития любой страны. Как отмечают специалисты ОЭСР, «темпы базового долгосрочного роста экономики в странах ОЭСР зависят от поддержания и расширения базы знаний... Сравнительные преимущества стран все меньше и меньше определяются богатством природных ресурсов или дешевой рабочей силой и все больше – техническими инновациями и конкурентным применением знаний... Экономический рост сегодня является в такой же мере процессом накопления знаний, как и процессом накопления капитала» [5].

Таким образом, подводя некоторые итоги, можно сделать следующие выводы. Реформа образования в нашей стране не была подготовлена теоретически, не прошла апробацию научного и преподавательского сообщества, опиралась на результаты не чисто проведенного эксперимента, представляя собой реализацию политической воли, а поэтому была обречена на провал. Она проводилась непоследовательно, скорее разрушая то положительное в нашем образовании, что в нем всегда присутствовало. Возможно, в дальнейшем в рамках упомянутой специфики российского реформирования как процесса постоянного колебания между реформой и контрреформой

будет происходить смягчение ее проведения. Это уже произошло, когда были выделены некие пулы университетов, которым разрешили принимать дополнительные экзамены, когда важное место в отборе абитуриентов заняли олимпиады. Думается, что вскоре школьникам предоставят право выбора способа поступления – по итогам сдачи ЕГЭ или на основании какой-то иной формы, например, на основании учета итогов школьной аттестации. То есть развитие будет идти, но, может быть, не так быстро, как нам хотелось бы. В то же время необходимо понимать, что в России амплитуды колебаний в последнее время стали слишком большими, что может «разрушить системную целостность общества и государства. В связи с этим можно предположить, что переживаемый Россией современный цикл реформ-контрреформ, скорее всего, окажется последним, поскольку человеческие и природные ресурсы для столь расточительного способа политического и экономического развития во многом уже исчерпаны» [1].

В этой ситуации особое корректирующее значение имеет правильность выбора решений, в том числе и в теоретическом плане, и ответственность лиц за их принятие. Решения в сфере образования в силу его исключительно системообразующего культурного характера, а значит, влияющего на все стороны жизни общества, не должны принадлежать какой-то монопольной группе (будь это либералы или консерваторы), а должны осуществляться на основе предварительных экспертных оценок и широкого общественного обсуждения. Думается, что и законодательно решения по образовательной политике при всей их важности должны носить локальный юридический характер, чтобы оставлять возможность их оперативного изменения. Высшая власть должна быть в определенной степени дистанцирована от прямых властных решений в этой сфере, предоставив принимать их соответствующим министерствам и подразделениям. В противном случае она неизбежно будет приобретать образ, адекватный колебанию волн реформ и контрреформ, прикрывая своим авторитетом те или иные активные слои.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Пантин В.И., Лапкин В.В.* Волны политической модернизации в истории России. URL: <http://ss.xsp.ru/st/003/>
2. *Баранов Н.А.* Политические отношения и политический процесс в современной России. СПб, БГТУ, 2000. URL: http://virmk.narod.ru/U-DISCIPLINA/pol-process/U-posobie/BARANOV_PROCESS/22.htm
3. *Миронов В.В.* Образование как основополагающая культурная ценность и опасности унификации / Мировой общественный форум «Диалог Цивилизаций» // Вестник 2008. – М., 2008. – С. 127–136.
4. Obama Addressing Educations Economic Impact // Economy in Crisis. 10 Aug.2010. URL: <http://economyincrisis.org/content/obama-addressing-educations-economic-impact>
5. Формирование общества, основанного на знаниях: Новые задачи высшей школы: Доклад Всемирного банка. <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/se.pdf>

PROBLEMS OF REFORMING RUSSIAN EDUCATION

V.V. Mironov

The “Reflection...” here offered to the reader presents an all-around analysis of the reform of Russian education in the broad context of the process of culture transformation. The phenomenon of “modernization” of Russian education is examined in detail with due regard for the socio-cultural conditions in which this process is proceeding. In this connection, an analysis is made of the problem of the state’s involvement in the processes related to the functioning of the entire Russian education system as a whole. Special attention is given to problems arising because of the introduction of the Unified State Examination in Russia and the integration of Russia’s higher professional education system in to the Bologna process.

Key words: education, culture, modernization, reform, state, Unified State Examination, Bologna process.