
МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ СКВОЗЬ ПРИЗМУ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

Г.Е. Зборовский

В статье рассматривается зависимость модернизации российского образования от социальной политики государства. Особое внимание обращается на такие стороны модернизации, как переход к единому государственному экзамену и вступлению России в европейское образовательное пространство. На материалах общероссийских социологических исследований показывается неудовлетворительное решение возникающих в этих процессах проблем и преимущественно негативное отношение населения к навязываемой властными структурами модернизации образования. Доказывается, что ее неудачи обусловлены авторитарной социальной политикой, не опирающейся на реальное положение дел в системе образования и отношение к ее реформам большинства населения. Подчеркивается, что главной проблемой отечественной системы образования является отсутствие необходимой мотивации к получению знаний. Корни этой проблемы и способы ее решения следует искать в положении российской школы и учительства.

Ключевые слова: модернизация образования, социальная политика, российская образовательная система, единый государственный экзамен

Что происходит в последние годы с отечественным образованием в условиях направленной на него и считающейся обновленной социальной политики? Чтобы ответить на этот вопрос, нужно выяснить, прежде всего, в чем ее смысл, каковы пути и средства реализации. Поскольку сейчас в наших властных структурах явно доминирует идея всеобщей модернизации, то, по всей видимости, именно это и должно стать «квинтэссенцией» социальной политики, в том числе, касающейся образования.

Прежде всего, коротко об общей трактовке социальной политики. Нам представляется, что она должна выступать как деятельность политических и общественных организаций разных уровней, направленная на устойчивое воспроизводство и развитие, обеспечение удовлетворения жизненных потребностей людей, повышение уровня и совершенствование качества жизни, поддержку нуждающимся, предотвращение (преодоление) напряженности в обществе. Формирование условий для решения этих задач, организация деятельности специально созданных учреждений представляет собой управление социальной политикой.

Одна из основных сфер реализации социальной политики – образование. Регулирует процессы развития образования на уровне общества и его конкретных структур специальная управленческая деятельность. Каким должно быть управление образованием? По нашему мнению, оно должно пониматься в виде взаимодействия управляющих и управляемых субъектов в сфере обучения, воспитания, социализации, профессиональной подготовки специалистов на федеральном, региональном, муниципальном уровнях в связи с разработкой, принятием и реализацией решений, направленных на эффективное функционирование социальных общностей в сфере образования [Зборовский, Костина, 2004. С. 176]. Предложенный подход к управлению образованием опирается на понимание образования как взаимодействия учащихся и педагогов. В эти взаимодействия вступают и другие группы интересов – родители учащихся, управленцы, администраторы от образования.

Управление образованием включает в себя самые различные аспекты деятельности, в том числе управление процессами развития всей этой системы в целом, ее различных подсистем, структур и уровней в особенности. Речь идет об их количественных параметрах, численности образовательных учреждений и обучающихся в них людей. Названный аспект управления актуализировался в последние годы в связи с отсутствием необходимых связей и взаимозависимости между деятельностью учреждений начального, среднего, высшего, послевузовского профессионального образования и изменениями, происходящими на рынке труда. Как следствие, рассматриваемая система в ряде случаев отстает от требований рынка труда или, ориентируясь на существующую конъюнктуру профессий и специальностей, создает избыток выпускников по некоторым из них, что может способствовать росту социальной напряженности. Отсюда вытекает необходимость изменения социальной политики, направленной на развитие профессионального образования.

По нашему мнению, социальная политика должна быть направлена на сглаживание и преодоление противоречий и негативных последствий модернизации, поскольку она затрагивает интересы различных групп в сфере образования. Усиливающееся социальное неравенство и углуб-

ляющаяся дифференциация [См. подробнее об этом: Константиновский, 2008] не только негативно воспринимаются населением, но и создают серьезные проблемы экономического, политического и культурного характера. Задача социальной политики состоит в своевременном обнаружении этих противоречий и поиске путей их разрешения.

На федеральном уровне администрирование образования в последние десять лет оказалось насыщенным стремлениями к реформам, комплекс которых и составляет модернизацию. Главный вопрос, который задавали и продолжают задавать многие, заключается в том, насколько полезными или вредными являются эти реформы. Тем более что отношения к ним в обществе не просто заметно различаются, но по существу раскололи его на три группы людей: полностью принимающих, полностью отрицающих и не имеющих однозначной оценки модернизирующих образование реформ. Далее эти отношения и будут рассмотрены.

Как известно, всякая модернизация имеет цену. Какова цена модернизации образования – и по уровню достижений, и по силе негативных последствий? Ответ на этот вопрос еще предстоит дать.

Социологический подход к модернизации образования

Теперь перейдем к непосредственному рассмотрению модернизации образования с позиций социологии. Начнем со следующего тезиса: система образования, а точнее, ее руководство может гордиться тем, что раньше других «уловило» необходимость изменений. Еще в 2001 году была принята Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Поскольку отведенный срок уже прошел, а реализация положений этого документа не завершена, должен, видимо, появиться другой документ, определяющий развитие отечественного образования на очередной срок, с одной стороны. Может быть, это будет не слишком длительный период, с учетом того обстоятельства, что в условиях кризиса власти отказываются от долгосрочного планирования и, тем более, прогнозирования? С другой стороны, как-то нехорошо отказываться сейчас от ключевого термина концепции, коль скоро президент поставил перед страной задачу: модернизировать все, что можно. Образование – можно, даже нужно, только вот как? Это и есть, видимо, главный вопрос, который требует ответа с позиций изменения социальной политики в этой сфере.

С целью получения ответа на поставленный вопрос обратимся к характеристике модернизации образования, то есть системы глубоких трансформаций, направленных на замену либо частичное обновление сложившихся ранее схем, принципов и механизмов развития образования иными, соответствующими требованиям современного этапа

общественных изменений в стране и в мире. Это значит, что модернизация образования должна связать процессы, происходящие в этой области в России, с теми, которые протекают в европейском и мировом образовательном пространстве. Собственно, на достижение этой цели и направлена вся отечественная социальная политика в области образования. Одним из ее конечных результатов должно стать повышение эффективности образования, трактуемой в широком социально-экономическом и культурно-нравственном диапазоне.

Сами по себе идеи, заложенные в программу модернизации образования, являются вполне приемлемыми в определенной своей части. Так, вряд ли имеет смысл спорить с необходимостью включения российского, в первую очередь, высшего образования в европейское образовательное пространство (так называемый Болонский процесс). Нельзя возражать и против идеи борьбы с коррупцией в той системе, которая приняла действительно чудовищные размеры — впрочем, как и во многих иных сферах жизни общества.

Вполне привлекательно выглядит стремление создать такие условия поступления в вуз (по системе единого государственного экзамена — ЕГЭ), которые открыли бы дорогу всем без исключения способным выпускникам школы. Но чем плох национальный проект «Образование», про который, правда, в последнее время вспоминают все реже и реже? Есть и другие хорошие идеи, например, создать такие условия для студентов и выпускников вузов, чтобы им не хотелось уезжать из страны, а для этого сформировать сеть национальных и федеральных университетов со значительными преимуществами относительно иных вузов.

Но ведь не зря же говорится: благими намерениями дорога в ад вымощена. Складывается такое впечатление, что эта поговорка создана именно для отечественной системы образования, впрочем, как и афоризм «Хотели, как лучше, а получилось, как всегда». Пока названные выше идеи могут претендовать лишь на чисто формальное воплощение в жизнь. Так, к европейскому образовательному пространству мы приблизились только в одном — обязательном переходе всех вузов страны на систему подготовки «бакалавр — магистр» (правда, строгость и неукоснительность соблюдения этого перехода каждый раз смягчается постоянным переносом окончательного срока этого события). До полного соблюдения требований Болонских соглашений (обязательная студенческая и преподавательская мобильность, реальный переход на систему кредитов в качестве основных зачетных единиц, внедрение принципа свободного выбора студентами дисциплин в рамках имеющегося учебного плана) еще очень далеко.

Смертельный удар по коррупции в образовании, который предполагалось нанести с помощью перехода к ЕГЭ, напомнил стрельбу из пу-

шек по воробьям. Государство, выступившее в роли пушек, добилось лишь одного: воробьи, то бишь участники коррупционных сделок, быстро перелетели в другое место и сработали в истекшем учебном году ничуть не хуже, чем в прошлые. Это обстоятельство вынуждено было признать и государство в лице Министерства образования и науки и Рособнадзора. Что касается самого ЕГЭ, то его результаты откровенно разочаровали все без исключения вузы, особенно технические. Ректор ГУ – ВШЭ Я.И. Кузьминов в своих выступлениях приводит данные, согласно которым свыше половины студентов инженерных вузов имеет по результатам ЕГЭ ниже 55 баллов по физике и математике [Кузьминов, 2009а], и связывает это, в частности, с накопившимися проблемами в вузах, которые готовят по техническим специальностям, их низким статусом.

Конечно, слабые студенты (абитуриенты) – это следствие не только (а может быть, и не столько) ЕГЭ. Качество всей системы школьного образования в стране никуда не годится, что является общепризнанным фактом. В связи с этим в очередной раз возникают два традиционных для России вопроса: кто виноват и что делать? Далее мы предпримем попытку, опять же в очередной раз, ответить на поставленные вопросы сквозь призму рассмотрения социальной политики, направленной на создание условий для модернизации образования.

Плюсы и минусы национального проекта

Как известно, важной составной частью этой политики (равно как и модернизации образования в целом) явился национальный проект «Образование». Наряду с явными позитивными функциями (разве плохо, к примеру, когда хорошая школа получает миллион рублей для того, чтобы стать еще лучше, а хороший учитель получает сто тысяч, чтобы истратить их, куда считает нужным), у этого проекта выявились функции латентные, которые, собственно говоря, социологи и должны изучать. Одной из них оказалось резкое усиление социального неравенства в сфере образования – как школьного, так и вузовского. Еще более увеличилась пропасть между «элитными» и обычными, «средними» школами. «Элитные» (причем, как правило, одни и те же) на протяжении нескольких лет осуществления проекта регулярно получают гранты, равно как и учителя этих школ. «Обычные» все больше и больше отстают от требований современного образования вследствие крайне незначительной поддержки, которую они получают от государства. В результате среди учительства возникло деление на «белую» и «черную» кость, что приводит к появлению неприязненных отношений между группами педагогов, работающих в элитных и обычных образовательных учреждениях. Мы пришли к такому выводу в ходе нашего общения

с учителями в процессе преподавания на курсах повышения квалификации школьных педагогов.

Это деление усугубляется растущей дифференциацией в заработной плате учителей, которая (дифференциация) им, конечно, хорошо известна и не вызывает позитивных эмоций. Действительно, когда средняя зарплата учителей в Москве составляет 36 тысяч рублей в месяц [Кузьминов, 2009б], в больших городах она меньше вдвое, а в сельской местности – минимум в четыре раза, становятся понятными и эмоции, и реальные жизненные проблемы педагогов школы. Но заметим: школа – это государственное учреждение, а не бизнес, и в ней не должно быть по определению такого глубокого неравенства в оплате труда.

Аналогичная ситуация неравенства возникает и в высшей школе в связи с появлением небольшой группы вузов, получающих значительно более мощную финансовую и иную поддержку, чем подавляющее большинство учебных заведений высшего профессионального образования. Мы далеки от мысли, что бюджетные средства на образование следует расходовать по принципу «каждой сестре по серьге», в конце концов, столько «серег» не найти. Но государство явно демонстрирует нежелание оказывать необходимую поддержку в целом высшему образованию, оставляя за собой право выбора очень ограниченного количества вузов (в пределах двух-трех десятков при общем количестве только государственных образовательных учреждений порядка 650). Практически это же касается и всех остальных учебных заведений как общего, так и начального и среднего профессионального образования.

По существу ставится вопрос о сокращении численности вузов и студентов. Один из основных аргументов руководства Минобрнауки базируется на демографических показателях, согласно которым среднюю школу в стране окончили в 2006 году 1 миллион 300 тысяч человек, а в 2012 году выпускников будет только 700 тысяч. Другой аргумент связан с качеством подготовки выпускников школ, которое, как мы уже говорили выше, в обществе оценивается крайне критически. Третий аргумент касается крайне неудовлетворительного уровня мотивации студентов на учебу (об этом, в частности, говорил и министр образования и науки РФ А.А. Фурсенко в своем выступлении на радиостанции «Эхо Москвы» 3 января 2010 года). Последние два аргумента мы и собираемся обсудить. Что касается первого, то его необходимо просто принять.

Государство и образование: характер связи

Коль скоро мы рассматриваем позицию российского государства в сфере образования, имеет смысл дать самую общую характеристику проблемы отношений между государством и этой системой. Можно

обнаружить, как нам кажется, по меньшей мере, три типа таких связей: жесткие, ослабленные и свободные. Вероятно, и отсутствие этих связей вообще, например, в условиях примитивного общества, когда еще не сформировался институт государства (и образование как социальный институт тоже), но существовал вид деятельности, связанный с передачей имевшихся знаний, опыта, навыков, традиций, то есть то, что мы называем образованием в первоначальном значении этого слова.

Характер таких связей зависит, прежде всего, от типа государственного устройства, в рамках которого рассматривается образование как область социальной политики. Чем жестче, «тоталитарно-авторитарнее» тип государства, тем сильнее образование «привязано» к нему и больше им определяется. Эта зависимость выступает в двух основных разновидностях — экономической (материально-финансовой) и содержательной (духовно-идеологической). Чем более развитым и демократичным является государство, тем меньше ощущается степень зависимости образования от него. В свою очередь, такой подход допускает осуществление одного из вариантов общего прогнозирования развития образования.

Оптимальным для развития образования (а следовательно, и личности, и общества в целом) является свободный тип связи, означающий, с одной стороны, незначительность экономической и содержательной форм прямых зависимостей от государства, а с другой стороны — наличие необходимых условий для полноценного, широкого и всеобъемлющего развития образования. При этом отсутствие прямой зависимости образования от государства трактуется не как недостаток поддержки и определенного контроля с его стороны, а наоборот, как наличие и того, и другого, но в такой форме, которая не сковывает развитие образования, а создает реальные условия совершенствования данного социального института, всей его системы.

Что касается ослабленного типа связи между образованием и государством, то он, по существу, означает отсутствие одних зависимостей при наличии других. Типичный пример — Россия 1990-х годов, когда государство почти бросило на произвол судьбы образование в экономическом плане, но сохраняло над ним содержательный контроль, например, в форме государственных образовательных стандартов и соответствующих им конкретных образовательных программ. В 2000-е годы финансовая ситуация в образовании улучшилась, но усилилось и стремление государства к идеологическому и содержательному контролю над ним.

Особенно это ощущается в самые последние годы. Отдельные управленческие решения, скажем так, духовно-идеологического характера не могут не вызвать, мягко говоря, настороженного отношения. Речь идет, в частности, о стремлении ввести в структуру госу-

дарственного образования (как школьного, так и вузовского) в качестве его обязательного компонента религию — в виде отдельных предметов, курсов, дисциплин и даже специальностей (пример — открытие теологических факультетов в государственных вузах). А как оценить открытие на территории многих вузов православных храмов? Или появление священников на экзаменах и окропление «святой водой» студентов и преподавателей? Подобная деятельность управленческих структур в сфере образования в последние годы резко активизировалась, что свидетельствует, с нашей точки зрения, о нарушении конституционного принципа отделения школы (в том числе и высшей) от церкви, а церкви — от государства.

Кризис образования: за и против

Что касается целостной оценки отношения российского государства к образованию, то мы, пожалуй, согласились бы с той, которую дал А.А. Овсянников. Он назвал это отношение «удушающей петлей» [Овсянников, 1999. С. 126]. Правда, это было сделано им на основе анализа ситуации в образовании конца 1990 — начала 2000-х годов. Но пока не видно каких-либо достаточных аргументов для того, чтобы отказаться от такой оценки сейчас.

Перефразируя известный афоризм («Скажи мне, кто твой друг, и я скажу, кто ты»), можно выдвинуть такое суждение: «Скажи мне, как относится государство к образованию, и я скажу, какое оно, это образование». Современное российское государство и образование в своем взаимодействии удивительно точно демонстрируют справедливость этого суждения. Особенно наглядным стало отношение государства к отечественному образованию в условиях последнего десятилетия.

Значимость поставленной проблемы становится особенно понятной в связи с дебатруемым на протяжении конца XX — начала XXI столетий вопросом о кризисе образования [См. подробнее: Зборовский, Шуклина, 2005. С. 142–149]. Суть полемики достаточно проста и очевидна и состоит в споре о том, есть таковой или его нет. Если оставить в стороне различные промежуточные высказывания и суждения, то по существу формулируются две антиномичные, взаимоисключающие точки зрения и обосновываются соответствующие позиции.

Первая: все отечественное образование (некоторые заявляют, и мировое), все его структуры, включая управление, переживают глубокий и затяжной, растянувшийся на многие годы (а с точки зрения отдельных исследователей, и десятилетия) кризис. Вторая: никакого глубокого кризиса образования в нашем обществе нет, есть естественный процесс его реформирования, модернизации, сопряженный с объективными, отчасти субъективными и неизбежными в этом случае трудностями

и противоречиями. Более того, именно образование, утверждают сторонники второй позиции, оказалось той единственной системой нашего общества, которая не только не потеряла своего потенциала, но и добилась в сложнейших условиях глубокого социального и даже социетального кризиса заметных положительных результатов. Формулируя эти полярные точки зрения, их защитники используют более чем достаточное количество вполне содержательных аргументов, каждый из которых, взятый порознь, не вызывает сколько-нибудь существенных возражений. Приведем некоторые из них.

Первая точка зрения (кризис существует): разрушен институт бесплатного образования; следствие этого разрушения – сотни тысяч, миллионы детей и подростков оказались вне системы обучения, многие из них – на улице, в криминальных группировках; значительно выросла численность беспризорных детей, молодежи, зараженной венерическими болезнями, СПИДом; резко возросло число наркозависимых людей, среди которых немало неизлечимых. Не меньше страдает и второй субъект обсуждаемого процесса – педагоги, получающие в своем большинстве низкую заработную плату; в учебных заведениях, прежде всего в школах, вообще не хватает преподавателей, в особенности – высокой квалификации, во многих школах (в сельской местности и небольших городах) по некоторым предметам учителей просто нет; более половины выпускников педагогических учебных заведений (средних профессиональных и, в особенности, высших) не идут работать в образовательные учреждения. Качество знаний серьезно ухудшилось, как и мотивация на их получение. Высшие учебные заведения, с этой точки зрения, в своей массе слабо связаны с рынком труда и плохо готовят востребованных там специалистов. Важным свидетельством в пользу существования кризиса образования является неудовлетворенность большинства населения (по данным социологических исследований) существующей ситуацией, то есть то, что можно называть субъективной стороной кризиса. Перечень аргументов в пользу кризиса можно было бы продолжать еще долго, но и приведенных достаточно, чтобы понять сторонников первой точки зрения.

Далее приведем доказательства защитников второй точки зрения, согласно которой кризиса образования нет: в стране растет массовое стремление к получению образования, особенно высшего; у молодежи стало значительно больше шансов попасть в средние и, прежде всего, в высшие профессиональные учебные заведения, что является важным показателем повышения эффективности работы школ. Год от года увеличивается численность студентов. В России успешно осуществляется процесс создания инновационных учебных заведений – как государственного, так и негосударственного характера; во всей стране такие учреждения всех видов и уровней продолжают продуктивно работать

(многие гораздо лучше, чем раньше), в отличие от большинства предприятий ВПК, заводов, фабрик и производительных структур в городе и на селе. Подавляющее большинство педагогов, несмотря на незначительную заработную плату, продолжают честно и добросовестно работать. Создан и успешно осуществляется национальный проект «Образование». Россия успешно внедряется в европейское образовательное пространство, активно подключившись к Болонскому процессу. Школы и вузы все лучше и лучше оснащаются технически (прежде всего, компьютерами) и технологически (имеются в виду новые педагогические и информационные технологии).

Трудно или даже невозможно опровергнуть ни один из названных аргументов в рамках обеих приведенных выше точек зрения, из чего следует необходимость признать реальность существования таких противоположных позиций. Но попробуем подойти к проблеме признания кризиса этого института в иной, более широкой перспективе образовательной политики государства и управления процессами развития в этой области. В таком случае, не вдаваясь в детали приведенной выше антиномии, явившейся основой дискуссии по вопросу о кризисе образования, мы должны будем отметить, что таковой все же существует, равно как имеются и пути его преодоления. Собственно, появление концепции модернизации и попытка ее реализовать в реформах образования есть главное доказательство его кризиса и признания такового на уровне государства.

ЕГЭ: ожидания и реальность

Одной из особенностей социальной политики российского государства в области образования является оказание давления на него с целью принять навязываемые образцы и модели деятельности, что оказывается типичным проявлением авторитаризма. По существу речь идет о модернизации образования сверху, без учета реальной ситуации в нем. Такая модернизация означает игнорирование интересов взаимодействующих общностей в сфере образования. Реальным ее девизом, равно как и всей социальной политики в области образования, является принцип «ломать через колено». Два типичных проявления такой образовательной политики могут быть названы в первую очередь. Это внедрение системы ЕГЭ и внедрение Болонской системы. И то, и другое вызвало резкое неприятие значительной части субъектов образовательного процесса.

Обратимся вначале к проблеме ЕГЭ и оценке его эффективности разными субъектами системы образования. Так, по данным общероссийского исследования, проведенного в 2009 году под руководством М.К. Горшкова и Ф.Э. Шереги, полностью одобрили введение ЕГЭ не

более 1/3 администраторов среднего и нижнего звена образовательной системы (руководителей вузов, средних школ районных (муниципальных) органов управления образованием), а среди руководителей органов управления образованием субъектов РФ уровень поддержки значительно выше и составляет уже 2/3 от числа этих респондентов [Горшков, Шереги, 2010. С. 349]. Причем такие существенные расхождения в оценках между этими двумя группами администраторов наблюдаются по всем основным критериям оценки эффективности этого нововведения для образования – и по вопросу о повышении доступности вузовского образования для выпускников школ небольших городов и сел, и по повышению объективности оценки знаний выпускников школ в связи с введением ЕГЭ [Горшков, Шереги, 2010. С. 351–352]. Аналогичным образом разделяются руководители органов управления образованием субъектов РФ и руководителей вузов по такому критерию эффективности данного экзамена, как усиление преемственности учебных программ выпускных классов школ и вузов.

Таким образом, оценка эффективности единого государственного экзамена по трем основным критериям свидетельствует о неприятии этой технологии значительным большинством руководителей вузов, то есть той категории работников образования, которая, во-первых, обладает наибольшими возможностями объективного анализа последствий ЕГЭ, во-вторых, лучше других видит реальную ситуацию при приеме абитуриентов в вуз, в-третьих, несмотря на оказываемое сверху давление, не стремится приукрашивать действительное положение дел. Этого нельзя сказать о руководителях органов управления образованием субъектов РФ. Вертикаль власти, в которую они включены, необходимость воспроизводить мнения и выполнять требования и приказы руководителей Министерства образования и науки, Рособрнадзора, безусловно, сказываются на их оценке эффективности ЕГЭ.

Очевидно, что рассматриваемая проблема единого государственного экзамена и его эффективности в значительной степени решается из Кремля, и превратилась в одно из основных направлений социальной политики в области образования. Мнения тех субъектов, которые реально включены в образовательный процесс, игнорируются либо показываются односторонне. Между тем их оценка эффективности ЕГЭ свидетельствует о высоком уровне неудовлетворенности нововведением.

Коснемся, в связи с поставленным вопросом, мнения родителей учащихся о доступности высшего образования и объективности в оценке знаний выпускников школ в ходе ЕГЭ. В среднем по стране, как об этом свидетельствуют данные приведенного выше исследования, только 1/4 опрошенных родителей считает, что доступность образования в вузах повысилась, в селах же и поселках таковых оказалось в полтора раза

меньше, а они изначально рассматривались как группа, наиболее заинтересованная в новом экзамене. Как отмечают авторы исследования,

ЕГЭ не облегчил выпускникам районных и сельских школ доступ к высшему образованию. В качестве основной причины подобной неэффективности ЕГЭ они (родители. — Г. З.) называют недостаточный уровень подготовки выпускников сельских школ, особенно по сравнению с выпускниками городских школ [Горшков, Шереги, 2010. С. 353].

Что касается мнения родителей выпускников школ о повышении объективности в оценке их знаний, то здесь ситуация чуть лучше, чем с характеристикой доступности высшего образования — примерно 1/4 опрошенных считает, что объективность в оценке знаний повысилась, почти столько же не согласны с этим. Но при этом следует иметь в виду, что половина респондентов затруднилась высказать определенную позицию по этому вопросу.

Модернизация образования и Болонский процесс

Теперь обратимся к еще одной проблеме, решение которой составляет важную часть модернизации образования в России и реформы высшей школы, — ее вступления в Болонский процесс. Выше уже отмечалось, что реального осуществления его принципов в отечественных условиях не происходит. С нашей точки зрения, в подавляющем большинстве вузов имеет место только имитация этого процесса. В последнее десятилетие говорилось достаточно много о необходимости освоения европейского и мирового опыта и превращения отечественного образования в его составную часть.

Доказывалась же эта необходимость не только (и не столько) потребностями в этом направлении социальной политики, сколько важностью вступления России в ВТО, предполагавшего принятие концепции Болонского процесса и де-юре, и де-факто. При создании концепции модернизации образования в целом и высшего в особенности исходили в значительной степени из этих соображений. Таким образом, внешние потребности модернизации (назовем их так) оказались сильнее внутренних. Сама же концепция модернизации выглядит как попытка адаптировать внешние требования к российской специфике.

В ходе экспертного опроса, проведенного Российским государственным социальным университетом в 2008 году, выяснилось, что свыше 75 % от общего количества опрошенных имеют либо негативное, либо противоречивое отношение к реформированию высшей школы и его перспективам. Неприятие у экспертов вызывают такие реформы вузовского образования, как коммерциализация высшей шко-

лы, ориентация реформы на расширение платных услуг в вузах, платного образования в целом, вхождение России в Болонский процесс без достаточной подготовки, процесс объединения государственных вузов, сокращение их количества, ограничение фундаментальной теоретической подготовки кадров, односторонняя прагматизация высшей школы. При этом позитивный прогноз последствий реформы исходил только от 16 % экспертов, негативный – половина, 1/3 опрошенных экспертов дали противоречивую оценку перспективам реформы [Григорьев, 2008].

О неприятии реформ высшей школы свидетельствует негативная оценка процесса превращения в ближайшие годы значительной части вузов в автономные научно-образовательные учреждения с ограниченной государственной поддержкой. Эту позицию высказали 2/3 участников опроса, при этом почти половина экспертов заявила о своем негативном отношении к введению ЕГЭ, а еще 1/3 дали ему противоречивую оценку. Как известно, одна из основных составных частей реформы высшей школы связана с переходом на двухуровневую систему подготовки кадров с высшим образованием (бакалавр – магистр). В ходе опроса обнаружилось, что половина экспертов однозначно отрицательно высказалась по этому вопросу, еще 1/3 отметили противоречивость своего отношения к такой подготовке кадров, и только 1/5 респондентов согласились с ее необходимостью [Там же].

Ущербность социальной политики в области образования в значительной степени связана с плохо поставленной работой по информированию населения относительно тех или иных реформ. Более половины экспертов оценили информированность россиян о Болонском процессе как неудовлетворительную и в целом отметили информационную неподготовленность страны к вступлению в него (несмотря на то, что для такой работы было отведено несколько лет). С.И. Григорьев полагает, что в целом негативное отношение к модернизации высшего образования вызвано, с одной стороны, обострением проблемы доступности и качества высшего образования, с другой – «ростом критического отношения к либерально-демократическим реформам в целом из-за их общего остро проблемного, отрицательного результата в 1990-е годы» [Там же. С. 118].

Думается, ситуация на самом деле сложнее. Прежде всего, либеральные реформы 1990-х годов демократизировали систему высшего образования, создали возможности для ее быстрого развития и массовизации (к сожалению, не без издержек, проблем и потерь), что никак не может свидетельствовать об их отрицательном результате. С этим связано и возрастание доступности высшего образования, обратной стороной которой явилось снижение его качества. Но подлинные причины негативного отношения большей части населения страны

к модернизации высшей школы заключаются, по-видимому, в том, что в ней люди видят отражение не собственных устремлений, а интересов власть и деньги имущих.

Одна из основных проблем реформирования образования, по существу, его гравитационное поле — мотивация учащейся молодежи на учебу. Нам она представляется ключевой проблемой модернизации образования. Мы разделяем точку зрения Л.Д. Гудкова, который пишет: «...если обратиться к данным опросов Левада-Центра, самой серьезной проблемой российского образования респонденты чаще всего называли “отсутствие интереса к учебе”» [Гудков, 2009. С. 36]. Такой взгляд должен быть распространен и на высшее образование. В той же статье подчеркивается,

что лишь для 10–15 % населения (и молодежи) ориентация на получение высококачественного высшего образования не просто декларируется, но и сопровождается реальными усилиями как по подготовке к поступлению в вуз, так и последующими усиленными занятиями в процессе учебы... [Гудков, 2009. С. 37].

Действительно, как показывают исследования (в том числе и с участием автора), реально стремящихся к получению знаний и способных к этому сегодня (могут и хотят учиться) не более 15–20 % от общего количества студентов. В этом убеждают наши собственные наблюдения (в каждой академической группе таких студентов в среднем четыре-шесть человек) и анализ мотивации студентов к учебе, адекватно отражающейся на их успеваемости. (Здесь важно отметить, что подобного рода наблюдения осуществлялись не только мной, но и по моей просьбе многими моими коллегами — преподавателями в обычных (неэлитных) вузах в десятках академических групп.)

По нашим данным, доля студентов, которые выбирают суждение «не могу и не хочу учиться» столько же, сколько тех, кто «может и хочет учиться» (по 15–20 %), а большинство (60–70 %) могут быть отнесены к группе «могу, но не хочу учиться». Сразу отметим, что выбор «хочу, но не могу учиться» характеризует очень небольшую часть студентов (как правило, они в вуз не приходят, если же поступают, то вскоре сами вынуждены уходить), поэтому мы им пренебрегли [Проблемы качества образования, 2008]. Из этой весьма приблизительной классификации напрашивается вывод о том, что для студентов, способных и желающих учиться, необходимо создавать максимально благоприятные условия. Студентов, не желающих и не могущих, нужно отчислять. В отношении же самой большой группы («могу, но не хочу учиться»), необходим поиск новых технологий обучения, которые позволили бы заинтересовать студентов лучше и больше, чем сегодня, достижением на финише образования конкретных социальных и профессиональных позиций.

Однако именно здесь и возникает самая большая трудность. Речь идет о том, что в российском обществе, по нашему убеждению, отсутствует спрос на работников высокой квалификации, на качественный производительный труд с адекватной системой его оплаты. Рост заработной платы значительно опережает эффективность труда, чего в принципе не должно быть. Но такое положение дел давно уже стало нормой в стране и является одной из причин низкой производительности и значительного отставания в развитии производства. Следствием описанной ситуации является слабый интерес подавляющего большинства студентов к росту собственного потенциала. Они не видят прямой связи и зависимости профессиональной карьеры, особенно в ее начале, от качества образования и мотивации на учебную деятельность в вузе. Сильный интерес проявляется только к зарплате, причем без понимания реального соотношения выполняемой работы и материального вознаграждения за нее.

Между тем в отношении второй и третьей групп учащихся выясняется, что отчислить плохо успевающих и не мотивированных на учебу студентов практически невозможно (за небольшим исключением, когда отказ отчислить некоторых из них в вузе становится явно вызывающим), потому, что подавляющее их большинство платит за свое обучение (либо это делают их родители). Они-то и дают вузу те средства, благодаря которым он может держаться на плаву, выплачивать надбавки к основной зарплате преподавателям, приглашать квалифицированных ученых, специалистов, педагогов, поддерживать материально-техническую базу, лаборатории, библиотеку. Тем острее эта проблема ощущается в условиях, когда руководство страны заявляет о превращении в ближайшие годы значительной части вузов в автономные научно-образовательные учреждения с ограниченной государственной поддержкой.

Выводы

Таким образом, на вопрос: в чем состоит ограниченность модернизации российского образования в русле осуществляющейся социальной политики, — мы бы ответили так: прежде всего, в том, что эффективная модернизация образования по определению не может быть успешной в обществе, в котором не происходит политической модернизации, а государство является авторитарным по своей сути. Модернизация образования в том виде, как она у нас осуществляется, приводит к усилению неравенства в реальном положении социальных слоев в этой сфере. Между тем ее цели должны быть диаметрально противоположными. Как тут не вспомнить Н. Лумана, согласно которому,

если мы вообще описываем общество как стратифицированную систему, то есть как систему распределения неравенства, то модерниза-

цию можно понимать лишь как уменьшение этих неравенств... [Лу-ман, 2009. С. 235–236].

Усиливается «образовательное» неравенство между центром и регионами, между городами и сельской местностью, между различными видами образовательных учреждений, между государственным и негосударственным образованием. Реально это означает, что модернизация образования в центре осуществляется за счет регионов, в крупных городах — за счет сельской местности и небольших городов, в государственном образовании — за счет негосударственного.

Вернемся к двум поставленным ранее вопросам: кто виноват в осуществляющейся таким образом модернизации? что делать для изменения положения дел? Отвечая на первый вопрос, мы говорим со всей определенностью: виноват авторитарный режим, не стремящийся к политической модернизации. Именно он навязывает обществу то понимание реформ образования, которое отвечает в первую очередь потребностям правительства, далеко не всегда и не во всем совпадающим с потребностями подавляющего большинства населения. Многочисленные исследования, в том числе и те, результаты которых были приведены в данной статье, убедительно доказывают значительное расхождение позиций тех, кто разрабатывал реформы, предлагал содержание модернизации образования, с одной стороны, и различных групп и слоев населения, включая экспертов, руководителей образовательных учреждений, — с другой.

Все это удивительно напоминает реформы образования, проводившиеся в периоды культа личности, оттепели, застоя, — с той лишь разницей, что тогда потребности населения и общественное мнение не изучались, поскольку никого не интересовали. Партийное и государственное руководство страны всегда считало, что оно лучше знает потребности общества и конкретных людей в области образования и поэтому не нуждается в поиске какой-либо дополнительной информации на этот счет, тем более не учитывало ее при вынесении тех или иных решений.

Сейчас ситуация намного более благоприятная с точки зрения возможностей получения научной, достоверной, репрезентативной информации по вопросам модернизации образования. И именно поэтому становится особенно нетерпимым оказываемое сверху давление, даже если оно приобретает форму патерналистского одобрения и поддержки. Не будем забывать одной важной вещи: модернизационный потенциал общества есть следствие модернизации образования. И если она окажется эффективной на 15–20 %, это будет означать провал кремлевских планов в отношении модернизации производства, да и всего общества. Судя по всему, именно к этому и идет дело. Таким образом, модернизация образования в ее нынешнем виде вполне может выступить фактором, блокирующим импульсы к модернизации общества.

А теперь второй вопрос (из разряда «что делать»): есть ли какой-то реальный путь успешной модернизации образования? По нашему мнению, — есть. Но для этого необходимо осуществить, прежде всего, политическую модернизацию страны, отказаться от авторитарных стратегий, вернуться к демократическим завоеваниям России 1990-х годов и уже на этой обновленной политической базе осуществлять реформы образования. Их основой должна стать, как мы считаем, не реформа высшей школы, как сегодня выглядит ситуация, а модернизация средней школы. Начинать нужно с нее. Направленность этой модернизации — качественное образование, осуществляемое качественным учителем. Несмотря на то, что школа — это большой коллектив, решающую роль в формировании мотивации и интереса к учебе играет каждый конкретный учитель.

Отсюда следует и направленность социальной политики государства в сфере образования — в сторону подготовки качественных педагогов. Хорошо, когда 2010 год провозглашается в государственном масштабе годом учителя. Но еще лучше, когда в педагогический вуз идут сильные выпускники школы, которые знают, что после его окончания они будут жить в нормальных, человеческих условиях, иметь цивилизованное жилье и получать достойную зарплату. Именно из таких сильных студентов и получатся со временем так нужные обществу сильные педагоги.

Естественно, такое решение проблемы потребует многих лет и больших материальных вложений в образование. Казалось бы, гораздо легче внедрить насильственным путем ЕГЭ («спрятав» эту акцию за так называемыми успешными многолетними экспериментами) и перевести вузы на подготовку в обязательном порядке бакалавров и магистров. Здесь не только не нужно тратить бюджетные деньги, но можно даже их сэкономить, поскольку для 80–90 % студентов обучение теперь будет не пяти-, а четырехлетним. Но это не приведет к реальной модернизации образования, потому что такой она станет только тогда, когда появится другой педагог, другой ученик, другой студент. Решить же эту проблему единым росчерком пера или очередным приказом министра никак не удастся.

Список литературы

Горшков М. К., Шереги Ф. Э. Молодежь России: социологический портрет. М.: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2010.

Григорьев С. И. Экспертные оценки отношения россиян к реформе высшей школы // Социологические исследования. 2008. № 11. С. 116–118.

Гудков Л. Условия воспроизводства советского человека // Вестник общественного мнения. 2009. № 2. С. 8–37.

Зборовский Г. Е., Костина Н. Б. Социология управления. М.: Гардарики, 2004.

- Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А.* Социология образования. М.: Гардарики, 2005.
- Константиновский Д. Л.* Неравенство и образование. М.: Центр социального прогнозирования, 2008.
- Кузьминов Я. И.* Вузы после ЕГЭ. Доступно по адресу: <http://www.hse.ru/news/1163613/10195637.html>. 2009а.
- Кузьминов Я. И.* Ресурсы образования (по результатам мониторинга экономики образования). Доступно по адресу: <http://www.ssa-rss.ru/files/File/Doclad/resurs.pps.2009б>.
- Луман Н.* Самоописания. М.: Логос, 2009.
- Овсянников А. А.* Система образования в России и образование России // Мир России. 1999. № 3. С. 73–132.
- Проблемы качества образования* (по результатам работы Центра социологических и маркетинговых исследований за 2007/2008 учебный год). Екатеринбург: Гуманит. ун-т, 2008.

Гарольд Ефимович Зборовский
д-р филос. наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, декан
социологического факультета, зав. кафедрой социологии, Гуманитарный
университет (г. Екатеринбург).
электронная почта: zborovsky@ural.ru
