

Глава 1

Советское образование на пороге перемен

(Данная глава написана российскими авторами)

Задача настоящего раздела состоит в выделении наиболее значимых проблем, как внешних, так и внутренних, чисто образовательных, которые стали причиной крупномасштабных преобразований советской системы образования.

Выделение этих проблем основано на предположении, что эффективность системы образования страны, региона, каждого образовательного учреждения определяется не только количественными и качественными показателями и характеристиками ее отдельных компонентов, но и степенью солидарности различных слоев общества в понимании целей и ценностей образования в конкретный период времени. Такой подход позволяет выделить объекты, подлежащие реформированию, оценить успешность произошедших изменений, сравнить возможные варианты развития системы на среднесрочную и долгосрочную перспективу.

Авторы не ставили перед собой задачу провести хронологический анализ изменений, происходивших в системе советского образования. Была предпринята попытка сосредоточиться на наиболее важных явлениях и тенденциях, характерных для системы образования дореформенного периода, которые во УИОГОМ определили ход последующей реформы, как реакцию на социально-экономические изменения в обществе².

1.1. Состояние системы образования

К концу 80-х годов система общего среднего образования находилась в глубоком системном кризисе. Причина кризиса заключалась не только в остаточном принципе финансирования и разрушающейся материальной базе, но и, в главном, в том, что сама система перестала соответствовать запросам общества и, в целом, изменившимся общественным взглядам.

Государственная политика в области образования в советский период базировалась на следующих принципах:

- Школа должна была выполнять государственный заказ на образование, что не всегда соответствовало социальному заказу. Ориентация педагогического процесса на «гармоничное развитие личности» провозглашалась, но не реализовывалась на практике. Педагогические цели школьного образования определяли развитие преимущественно тех качеств личности, которые позволяли выпускникам средней школы достичь уровня обученности, адекватного задачам государства;
- Система общего среднего образования ориентировала выпускников на ценности советского образа жизни и коммунистические идеалы. Задача формирования «нового человека» через систему образования рассматривалась государственными структурами как фактор национальной безопасности;
- Функции общеобразовательной школы были предельно широкими. Учебным заведениям вменялась ответственность не только за уровень образованности учащихся, но и за их воспитание, профессиональную ориентацию, организа-

² Приведенные в главе данные в силу одновременности изменений, происходивших в отдельных элементах системы, относятся к разным годам дореформенного периода: от середины 80-х годов (начало перестройки) до 1992 года вступление в силу Закона об образовании). При этом предполагается, что официальный старт реформы системы общего среднего образования был дан в 1988 году (Съезд работников народного образования СССР), системы профессионального образования - в 1992 году (принятие Закона об образовании).

цию досуга и т.д. Система образования должна была обеспечить унифицированное «идеологически правильное» развитие ребенка, во многом подменяющее семейное воспитание государственным³.

- Недостаточное финансирование системы среднего образования и, как следствие, низкий уровень оплаты труда школьных учителей приводили к тому, что в школе нередко аккумулировались низко-квалифицированные, инертные специалисты (педагогическое образование было массовым и непрестижным).
- В то же время думающие, инициативные, творческие педагоги, не имея возможности для самореализации, меняли профессию. В результате формировалась управляемая «армия учителей», что усиливало государственную унификацию средней школы.

Вышеобозначенные базовые принципы во многом определили облик советской школы, а именно:

- единообразии в содержании, формах организации образовательного процесса;
- преобладание в учебном плане предметов естественнонаучного цикла;
- закрытость школы, ее изоляция от мировых тенденций развития;
- показная стопроцентная успеваемость;
- единые правила поведения и единая форма одежды для всех учащихся;
- заорганизованность всех сторон школьной жизни посредством по форме квазиобщественных, а по сути государственных пионерских и комсомольских организаций.

В системе профессионального образования к концу советской эпохи сложилась крайне противоречивая ситуация. Той остроты кризиса, которую в этот период осознала система общего образования, профессиональное образование, особенно высшее, не испытывало, хотя остаточный принцип финансирования и здесь давал о себе знать: материальная база начала заметно устаревать, библиотечный фонд пополнялся слабо. Выпускники вузов уже не могли претендовать на рабочие места и заработную плату, которые были доступны еще 10-15 лет назад. Именно через снижение реальной востребованности выпускников системы профессионального образования стал проявлять себя общий структурный кризис экономики, отразившийся в кризисе структуры среднего специального и высшего профессионального образования⁴. В то же время наличие сложившихся авторитетных научно-педагогических школ, признанных во всем мире, поддерживало представление о благополучии и жизнеспособности советской системы профессионального образования. Негативные явления в основном интерпретировались как результат недостатка финансирования высшего образования государством и наличия идеологических ограничений. Отрицательные тенденции в развитии системы среднего специального образования осознавались более четко и остро, но в значительной степени сводились к необходимости укрупнения специальностей, обновлению оборудования, повышению заработной платы преподавателей.

Вместе с тем к середине 80-х годов начало все более отчетливо проявляться размывание привычного заказа на качественное профессиональное образование. В том или ином виде потребовали учета их интересов следующие основные заказчики на качественное образование (хотя их понимание качества было весьма различно):

³ Широкое распространение получили группы продленного дня в средних школах и так называемые школы полного дня, позволяющие работающим родителям оставлять детей в государственном учреждении с утра до вечера.

⁴ По данным анкетного опроса работников промышленных предприятий, проведенного Госкомстатом СССР на 1.01.88, из числа опрошенных специалистов с высшим образованием 40% работали не по специальности, полученной в учебном заведении.

- государство (его заказ был основным и ведущим);
- профессиональные элиты;
- семьи (определенные социальные страты),

Заказ государства на образование все еще определялся целым рядом факторов, среди которых можно выделить:

- определенный тип социализации подрастающего поколения (прежде всего жестко задавались параметры социализации, и они во многом определяли для образовательной сферы "государственный стандарт" ее качества: правильную идеологическую ориентацию молодежи, ее моральный облик);
- профессионализацию молодежи, направленную на обеспечение народного хозяйства специалистами;
- обеспечение конкурентоспособности страны на международной арене, ее национальной безопасности.

В силу того, что конкурентоспособность страны на международной арене воспринималась, прежде всего, как конкурентоспособность в военной области, в образовательной сфере приоритет отдавался, в первую очередь, подготовке специалистов в инженерно-технических областях (создание и производство военной техники, развитие аэрокосмического и ракетного комплексов), а также подготовке военных кадров.

В массовых профессиях заказ государства сводился к заполнению, по меру экстенсивного расширения, ранее сложившейся структуры рабочих мест. Новые профессии возникали как дополнение к уже имевшимся - отсюда сверхдробность специальностей (ибо реализовывался, в основном, принцип «рядом, а не вместо»). В результате воспроизводилась нерациональная структура хозяйства, которой, в свою очередь, соответствовала неэффективная структура профессиональной подготовки. Так, в 1980 г. в СССР около 40 млн. рабочих мест приходилось на долю тяжелого малоквалифицированного труда при общей занятости в 127 млн. чел.

Заказ профессиональных элит на качественное образование определялся необходимостью:

- воспроизводства данной профессиональной (элитарной) группы;
- изменением ее места в будущем за счет расширения ее представительства в последующих поколениях;
- построением прогноза развития отрасли и попыткой его воплощения посредством системы образования.

К ведущим профессиональным элитам можно отнести:

- физико-математическую (ибо физико-математическое знание являлось основой для развития инженерных специальностей, для создания и производства ядерно-ракетной техники, авиационной и космической техники, атомной энергетики и т.п.);
- собственно техническую (ибо помимо ВПК или в качестве его побочного продукта, она создавала и обслуживала гражданское авиастроение, судостроение, космические технологии и технологии связи, транспортное машиностроение и т.п.);
- биологическую (создание биологического оружия, биотехнологий, развитие генной инженерии);
- химическую (создание химического оружия, средств химической защиты, новых химических материалов и т.п.).

Этот список может быть продолжен⁵; однако он важен не сам по себе, а для понимания того, как этот заказ влиял на образовательную сферу. Открытое, помимо государства, заявление интересов конкретных социальных групп в системе образования и выдвижение ими определенных требований к содержанию образования стало подтачивать традиционную схему и породило многие тенденции, которые в полной мере проявились после 1992 г. (вариативность образования, множественность типов образовательных учреждений и др.).

Заказ семей (определенных социальных страт) на качественное образование был связан с тем, что к началу 80-х годов в СССР сформировался достаточно мощный социальный слой, ядро которого составила техническая и естественнонаучная интеллигенция. Для этого слоя качество образования было осознано как социальная ценность, как механизм воспроизводства данной социальной страты, а доступ к высшим уровням образовательной иерархии (к высшему и послевузовскому образованию) рассматривался как весьма важный. Любые законодательные, формальные и неформальные ограничения доступности образования расценивались этой группой как ухудшение ее социального положения. При этом расширение доступа других социальных групп к высшему и послевузовскому образованию воспринимались болезненно и интерпретировались как фактор, влияющий на снижение качества образования. Соответственно, приоритет при приеме в вуз лиц, имеющих стаж трудовой деятельности, отслуживших в армии, выходцев из села и других целевых групп рассматривался исключительно как возведение специальных социальных барьеров для слоя интеллигенции. Как следствие, в этой среде «хорошими» признавались школы, выпускники которых стопроцентно поступали в вузы⁶. В этот период не только сформировался, но и стал рассматриваться как обязательный элемент обеспечения доступа к качественному образованию институт репетиторства. Такая социальная конкуренция в значительной мере способствовала формированию в советском обществе сверхценности высшего образования. Надо также учитывать, что поступление в вуз оберегало юношей от призыва в армию, служба в которой не являлась престижным делом.

Этот четко сформулированный заказ на определенное качество образования подкреплялся экономически: данный слой, располагая ежемесячно достаточной суммой свободных денежных средств, был готов направить эти средства на оплату образовательных услуг. Для конкурирующих социальных групп образование рассматривалось как социальный трамплин и возможность достижения в будущем более высокого уровня жизни.

Социальные заказы профессиональных элит, а также семей подрывали весомость заказа государства.

Заказы профессиональных элит и семей обозначили противоречие между обязательным для всех учащихся уровнем образования: среднее (полное) и потребностями определенных социальных групп в ином образовании⁷; здесь впервые остро встает вопрос о содержании образования, его личностной ориентированности, при-

⁵Примечательно, что появление заказа профессиональных элит на образование во многом было связано и повлекло за собой их конкуренцию, особенно остро она выражалась в борьбе более «старых» и более «новых» элит (естественнонаучных и гуманитарных, фундаментальных, прикладных и т.п.).

⁶ При этом официальные государственные и партийные органы требовали от школы выполнения спущенного сверху плана поступления в ПТУ, что еще раз подтверждает наличие объективного противоречия между заказом государства и общества.

⁷Следует отчетливо понимать, что иное образование, применявшее новые образовательные технологии и режимы обучения, расширяло возможности доступа указанного социального слоя к высшему (престижному) образованию. В свою очередь, престиж вуза во многом определялся положением в обществе конкретной профессиональной страты. Верно было и обратное - чем труднее был доступ (что выражалось понятием «конкурс»), тем престижнее считался вуз и стоящая за ним профессиональная элита

менении новых образовательных технологий. В самом начале этой реформы существовал весьма значительный социальный слой, готовый в прямом смысле слова платить за изменения.

Демократизация и гласность горбачевской перестройки позволили приступить к обсуждению проблем образования с участием родителей и профессионального сообщества.

В 1985-1988 гг. система образования подверглась массовой критике. Объектами критики стали: бюрократизм, сверхцентрализация, процентомания, низкий профессиональный уровень учителей, управленцев и многое другое. К концу 80-х годов, в результате фактически общенародной дискуссии по вопросам образования, которую возглавляли «Учительская газета» и телевидение, определилась необходимость учета интересов следующих основных, помимо государства, заказчиков на «хорошее образование» (хотя само это понятие еще не было четко определено):

- семьи (определенные социальные страты)⁸;
- профессиональных инициативных объединений творческих педагогов;
- высших учебных заведений, постоянно ощущавших снижение уровня подготовленности абитуриентов;

При этом следует отметить, что **заказ государства** на образование не изменился. Руководство отрасли, представители официальной педагогической науки пытались доказать, что образовательный процесс в школах не нуждается в качественных изменениях. Именно этим во многом можно объяснить официальную поддержку государством так называемого «движения новаторов» - своеобразного аналога «стахановцев» в педагогике, так как педагоги-новаторы работали внутри традиционной советской школы и за счет личного мастерства показывали достаточно высокий результат⁹. Достижения педагогов-новаторов, основанные на индивидуальном мастерстве, позволяли утверждать, что причина неудач образовательной системы лежит на технологическом, а не на содержательном уровне.

В то же самое время в обществе ставились вопросы профилизации старшего звена школы, повышения качества преподавания иностранных языков, обновления учебных программ, отказа от идеологизации содержания гуманитарных дисциплин и т.д. Ответом на это стало массовое появление в школах физико-математических, биолого-химических, гуманитарных классов, расширение сети школ, осуществляющих подготовку в тот или иной вуз, и, наконец, появление гимназий (учреждений, дающих предвузовское образование) и лицеев (вид старших школ, готовящих абитуриентов для институтов).

Еще более ощутимы были требования перемен, исходящие от профессиональных сообществ. Неудовлетворенные казенной процентоманией, отсутствием права на поиск «своего» ученика, прогрессивные педагоги были объединены желанием изменить существующую систему образования, причем значительная их часть предпочитала революционный путь эволюционному.

Требования членов профессионального сообщества подкреплялись инициативами, направленными на улучшение качества образования за счет освоения нетради-

⁸ При этом следует заметить, что начавшийся процесс интеграции СССР в мировое сообщество во многом определил направления изменения запроса: усиление гуманитарной составляющей образования; дифференциация уровней образования; изучение иностранных языков и т.д.

⁹ Это никак не умаляет значения феномена педагогов-новаторов (экспериментаторов), работа которых во многом подготовила реформы конца 80-х - начала 90-х годов. Меморандум учителей-экспериментаторов «Педагогика сотрудничества», опубликованный «Учительской газетой» в 1986 году, стал программным документом для всех кто понимал необходимость изменения стиля отношений между учителем и учеником, важность личностного подхода, свободы выбора и т.д., то есть ухода от главенствующей в советской школе тоталитарной педагогики принуждения.

ционных педагогических технологий, создания новых видов образовательных учреждений. Именно этот период можно считать временем рождения инновационного движения в отечественном образовании - того катализатора перемен, без которого невозможно появление нового и переосмысление традиционного в педагогической теории и практике¹⁰.

Сам по себе факт постановки подобных вопросов в образовательной среде и обществе в целом, а также их открытая дискуссия с государственными структурами стали той реальностью, которая, на наш взгляд, во многом определила контуры последовавшей реформы образования.

¹⁰ Подробнее см.: «Инновационное движение в российском школьном образовании. «Парсифаль», М., 1997.