

Научный публицистический журнал

Образовательная ПОЛИТИКА

№ 3 (41) 2010

ГОСУДАРЕВО ДЕЛО

Шок настоящего

Учитесь действовать вместе

АКТУАЛЬНАЯ ТЕМА

«Наша НОВАЯ ШКОЛА»

*Учить
и учиться
в информационном
обществе*



ПОЗИЦИЯ

О болтовне, писанине
и полуобразованности

ДИАГНОЗ

ЕГЭ-2009: социологический анализ
результатов



Продолжается подписка на журнал «Образовательная политика»

Оформить подписку на журнал на 2010 г. можно по каталогу агентства
«Роспечать» (подписной индекс **18470**) или через редакцию

Редакционный совет
Председатель –
Калина И. И.

Асмолов А. Г.
Балыхин Г. А.
Бутко Е. Я.
Глебова Л. Н.
Козлов В. В.
Лейбович А. Н.
Положевец П. Г.
Реморенко И. М.
Фельдштейн Д. И.

Редакционная коллегия

Главный редактор –
Асмолов А. Г.

Заместитель
главного редактора –
Кастрель Т. Н.

Агранович М. Л.
Барабашев А. Г.
Блинов В. И.
Глазунов А. Т.
Гончар М. В.
Карабанова О. А.
Кондаков А. М.
Куркин Е. Б.
Лейбович А. Н.
Семенов А. Л.
Спасская В. В.
Собкин В. С.
Уваров А. Ю.

Свидетельство
о регистрации средства
массовой информации
ПИ № ФС77-22657
от 15 декабря 2005 г.
ПИ № ФС77-38749 т
29 января 2010 г.

Издается с июля 2006 г.

№ 3 (41) 2010

Адрес редакции:
152319, Москва,
ул. Черняховского, д. 9, оф. 301-3
Тел.: (499) 500-91-57
Эл. адрес: redactor@edupolicy.ru
www.edupolicy.ru

Отпечатано
в типографии:
ООО «Вива-Стар»
Тираж: 999 экз.
© «Образовательная
политика» 2010

Издание подготовлено
при участии ИД «МедиаЛайн»
Генеральный директор
Лариса Рудакова

www.medialine-pressa.ru
Тел: +7 (495) 640-08-38(39)

Исполнительный
редактор:
Владимир Костин
Над номером работали:
Константин Юшин,
Денис Бугров,
Мария Игнатова,
Римма Болдинова,
Алла Турчанинова

Оглавление

СЛОВО РЕДАКТОРА

Асмолов А. Г.
Шок настоящего02

ГОСУДАРЕВО ДЕЛО

Глазгычев В. Л.
Учитесь действовать вместе05

Рачевский Е. Л.
Образовательные результаты – следствие
образовательной политики 10

ПОЗИЦИЯ

Костецкий В. В.
О болтовне, писанине и полуобразованности 13

ДИАГНОЗ

Собкин В. С., Адамчук Д. В.,
Коломиец Ю. О., Лиханов И. В., Иванова А. И
ЕГЭ-2009 в контексте социологического
исследования23

ИННОВАЦИИ

Сабуров Е. Ф.
Инвестиционный климат в образовании34

АКТУАЛЬНАЯ ТЕМА

Уваров А. Ю.
Учить и учиться в информационном обществе45

ПОЛИТИКА В ДЕЙСТВИИ

Савин А. Ю.
Государственное задание: новые подходы
в финансировании учреждений профессионального
образования59

НАША ЭНЦИКЛОПЕДИЯ

Савелова С. Б., Абушенко В. Л.
Воспитание64

«Я предлагаю термин «футушок» – шок от столкновения с будущим – для описания губительного потрясения и растерянности, вызываемых в людях чрезмерно большими переменами, происходящими за слишком короткое время».
Элвин Тоффлер



ШОК настоящего

Я

всегда испытывал чувство белой зависти к автору бестселлера семидесятых годов прошлого века Элвину Тоффлеру, озаглавившему свое произведение «Футушок» («Шок будущего»). Он описал шок от реальности, которой еще нет. Он описал «шок будущего».

На долю России за исторически весьма короткий период выпало такое потрясение

от происходящих перемен, которые я вправе назвать «шоком настоящего». Наряду с социальными переменами, которые испытывала и продолжает испытывать Россия, космические ускорения техносферы превратили окружающий нас мир в мир конкурирующих инноваций. В этом мире стремительных перемен, опережая воображение фантастов, зарождаются смущающие человеческий разум проекты конструирования реальности, порождаемые развитием различных технологий – информационных, нанотехнологий, биотехнологий и т. д. Вряд ли сегодня найдется прорицатель, который вслед за польским фантастом Станиславом Лемом осмелится оценить последствия «Суммы технологий» (название книги С. Лема о судьбах цивилизации, пронизанных «всеобщинженерным» лейтмотивом) для эволюции человечества? И вряд ли кто вспомнит, что появлению «Суммы технологий» предшествовал знаменитый трактат XIII века философа и богослова Фомы Аквинского «Сумма теологий», в котором зву-

чало красноречивое предостережение «Что выше сил твоих, того не испытывай».

Да и кому в голову не только в XX веке могло прийти, что мир начнет размножаться только вдумайтесь в это каскадом виртуальных реальностей.

Планета наряду с биосферой и ноосферой все более покрывается сетью Интернета, а общества становятся сетевыми структурами, обществами социальных сетей.

Все эти изменения являются не вызовом будущего, которое повергает человечество из-за неготовности воспринять и принять его в состояние «шока будущего», а вызовом происходящего «здесь и теперь» настоящего, реакцией на которое и становится «шок настоящего».

Для того чтобы почувствовать поразительный темп изменений в сетевом информационном обществе, заглянем в Интернет и вдумаемся в следующие факты:

- в середине первого десятилетия XXI века в год производилось больше уникальной информации, чем за предыдущие пять тысячелетий. При этом количество новой технической информации удваивается каждые два года. Для студентов технических профессий, обучающихся четыре года на бакалавра, это означает, что то, чему они обучились на первом курсе, устареет уже к третьему курсу;

- десяти самых востребованных профессий 2010 года в 2004 году даже не существовало;

- министерство труда США прогнозирует, что те, кто учится сегодня, к 38 годам своей жизни сменят от 10 до 14 мест работы;

– на завоевывание 50-миллионной аудитории уходят годы. Радио для этого завоевывания потребовалось 38 лет. Телевидению – 13 лет. Интернету – четыре года. Айподу – три года. Сети Face Book – два года;

– студенты, которые получают образование сейчас, будут работать по профессиям, которые еще не созданы; использовать технологии, которых сегодня еще нет; решать задачи, о которых мы сегодня даже и не знаем.

Можно ставить под сомнение количественные характеристики приведенных в данной выборке фактов. Но тенденции происходящих в информационную эпоху изменений эти факты передают довольно точно. Об этих тенденциях и фактах даже хочется сказать словами одного из героев фильма «Тот самый Мюнхгаузен»: «Это даже больше, чем факт. Это так и есть на самом деле».

В ситуации шока настоящего перестает звучать парадоксом известный афоризм Козьмы Пруtkова «Нельзя объять необъятное». Для того чтобы успеть за бегущим днем, надо перестать относиться к этому афоризму, как к парадоксу, и облечь его в форму задачи «Как объять необъятное», стоящей и перед человеческим разумом, и во многом определяющей эволюции нашего разума образовательной политикой.

Пора раз и навсегда осознать некоторые очевидные вещи.

Кажущаяся нам естественной, как цвет волос или глаз, классно-урочная система обучения, созданная гением Яна Амоса Коменского и являющаяся непререкаемым символом школы как закрытого социального и профессионального института, должна занять в истории человечества свое достойное место, подобно тому месту в познании мира, которое заняла классическая физика Ньютона после появления релятивистской физики Эйнштейна.

Школа обречена на изменения в изменяющемся мире. Когда я говорю «школа», то имею в виду школу в широком смысле слова, вбирающем в себя и дошкольное, и общее, и профессиональное образование. И именно с пониманием необходимости изменения школы связана президентская инициатива «Наша новая школа».

В условиях «шока настоящего» образование оказалось в своеобразной социальной ситуации: учителя и педагоги не

могут обучать по-старому (хотя по инерции нередко хотят обучать по-старому), и управленцы разных уровней уже не могут эффективно управлять по-старому (хотя опять же по инерции порой хотят контролировать образование «от Москвы до самых до окраин»).

О трудностях, с которыми сталкиваются учителя при невозможности обучать по-старому, свидетельствует возникающая в условиях «шока настоящего» драма отставания учителей от учеников в области овладения информационными технологиями. Особенно остро эта драма переживается в начальной школе. Подобная драма образования во многом связана с тем, что новые поколения детей рождаются и живут в сетевом информационном мире, а учителя, как правило, только обучаются владению информационными технологиями. За этой драмой проступают различные психологические механизмы овладения знаниями. Дети могут не осознавать, как они обретают компетентности информационного общества, точно так же как, они не осознают свое свободное владение родным языком. Когда вглядываешься в эту драматичную для взрослого поколения, а не только для учителей ситуацию, то невольно вспоминаешь грустную шутку одного из антропологов: «Я нашел пропавшее звено между кроманьонцем и современным человеком. Это – мы».

Что же касается сложностей управления системой образования в ситуации «шока настоящего», то многие из этих сложностей проистекают из-за недостаточного развития методологии прогнозирования изменений, к которым должна быть восприимчива система образования, и программ развития образования, предвосхищающих эти изменения. В результате, например, *стандарты многих специальностей и профессий устаревают еще до того, как они утверждаются в качестве инструментов управления профессиональным образованием.*

Попытки угадать будущее, взглянув на тренды движения инновационных технологий и креативных профессий в других странах, также чреваты определенными рисками. Любая «догоняющая модернизация» образования опасна тем, что сама по себе установка «догнать и перегнать» другие страны сужает возможности прогнозирования будущего из-за такого социально-психологического синдрома,

как синдром «гипноза спины». Суть этого синдрома состоит в том, что человек, видящий перед собой спину бегущего впереди соперника, неизбежно повторяет его ходы и ошибки. В результате он оказывается «слепым» по отношению к другим сценариям развития будущих событий в ситуации «шока настоящего».

На преодоление описанных выше и многих других сложностей на пути развития образования в ситуации «шока настоящего», в том числе и риска «догоняющей модернизации», и нацелена президентская инициатива «Наша новая школа». За этой инициативой выступает понимание образования как системы, образующей личность, передающей новым поколениям ценности нации, формирующей образ жизни народа и обеспечивающей мотивацию личности к познанию и инновациям.

Подобное идеологическое понимание образования дает шанс реализовать потенциал научных школ человекознания, рассматривающих образование как ведущую социальную деятельность и важнейшее условие опережающей социокультурной модернизации общества.

Перефразируя применительно к развитию общества известное высказывание классика методологии человекознания Л. С. Выготского о том, что обучение ведет за собой развитие личности, *миссия инициативы «Наша новая школа» может быть определена как социальное проектирование школы, ведущей за собой развитие личности и общества.*

Как объять необъятное? Как превратить школу в «машину времени», которая позволила бы переживать различные ускорения и турбулентности обрушившихся на человеческий разум информационных потоков как норму, а не «шок настоящего».

Идеальных решений этих задач пока нет. Но определенные шаги для ответа на поставленные выше вопросы уже начинают предприниматься.

Так, для того чтобы ответить на вызовы «шока настоящего» во главу угла социального проекта «Наша новая школа» ставится задача конструирования школьных стандартов, основанных на овладении учащимися универсальными мыслительными действиями, позволяющими искать и находить решение самых разных задач, в том числе задач в широком круге неопределенных непредсказуемых ситуаций. Тот ученик, который овладевает универ-

сальными мыслительными действиями, владеет ключом к достижению успеха в условиях нарастающих технологических, информационных и социальных изменений. Именно *проектирование универсальных мыслительных действий – залог развития «нашей новой школы» как мобильной школы в мобильном мире.*

Вместе с тем владение универсальными мыслительными действиями, как говорят математики, необходимое, но недостаточное условие для победы личности, переживающей «шок настоящего».

Чтобы адекватно реализовать социальный проект «Наша новая школа», необходимо учесть точный диагноз, вынесенный традиционным системам обучения Л. С. Выготским. Этот диагноз звучит следующим образом: «Наш ребенок бы и знал, и умел, но беда заключается в том, что он прежде всего не хочет». Отсюда и вытекает, что успех проекта «Наша новая школа» *в значительной степени зависит от того, насколько мотивация к обучению, к поиску, к творчеству сможет стать ведущей мотивацией личности ученика XXI века.*

Где же рождается мотивация к обучению? В общении... В общении с семьей. В общении с учителями. В общении со сверстниками. *Одаренный ученик начинается с одаренного учителя.* А одаренный учитель – это в первую очередь мастер рождения мотивации к познанию у своих учеников.

Универсальные мыслительные действия и мотивация к творчеству, в том числе мотивация к инновациям, – важнейшие звенья для навигации в изменяющемся мире. Если мы сумеем оснастить ими подрастающее поколение, то уменьшим риск того, что они окажутся беспомощными в условиях «шока настоящего».

Когда-то высказывание Конфуция «Чтобы жил в эпоху перемен» фактически приравнивалось к проклятию. Времена изменились. Приходится признать, что эпоха перемен в ускоряющейся информационной и социальной реальности – это не имеющий начало и конец период истории, а перманентное состояние развития человечества. Поэтому перед нами стоит задача проектирования такого вариативного образования, в котором бы личность воспринимала перемены как норму и не переживала «шока настоящего», образования, позволяющего будущим поколениям *видеть, предвидеть* и успешно *действовать* в мире технологических, информационных и социальных ускорений.

Учитесь действовать вместе

Нужна сетевая организация взаимодействия



Сегодня наш собеседник – Вячеслав Глазычев, член Совета Общественной палаты Российской Федерации, доктор искусствоведения, заведующий кафедрой управления территориальным развитием Академии народного хозяйства при Правительстве РФ, профессор Московского архитектурного института.

Вячеслав Леонидович, что, на ваш взгляд, необходимо сделать, чтобы высшее профессиональное образование страны отвечало задачам подготовки действительно высококвалифицированных кадров XXI века? Есть такой рецепт?

– Машина образования такая большая, что пытаться ее развалить до основания и на ее руинах строить что-то новое – дело безнадежное. Поэтому чрезвычайно важно найти те ядрышки, те точки опоры, из которых можно при хорошей политической поддержке выращивать другую, уже не гумбольтовскую школу. Это трудно: бешеное сопротивление большинства ректорского корпуса, упорное сопротивление большинства профессуры. Следовательно, только в тех точках, где складывается «завязка» между исследованиями, проектированием и реальным обучением, можно что-то начинать менять. А такие точки у нас в России, слава Богу, есть.

У всех на слуху Томск. Он задает определенный образец, пусть не идеальный,

но очень достойный. Есть Пушино – крошечный университет, только магистратура и аспирантура, прочно связанный с мировой наукой, поддерживаемый зарубежными контрактами. Но в то же время вдруг выясняется, что в Калининграде, в тамошнем университете, есть оборудование, которое позволяет вести микроисследование поверхностей, но об этом наши коллеги даже не знали и по привычке везли образцы во французский Дижон.

Думаю, что главная задача – попробовать сшить сеточку из потенциальных центров, поддерживающих друг друга. Вот то же Пушино, рядом Обнинск. Другая область, другие административные конструкции, но есть общая тема, сопряженная с биологией. Есть Мичуринск на Тамбовщине, который получил статус наукограда, но что с ним делать – не вполне понятно. Есть Кольцово, городок, что вырос при Центре вирусологии и стал сейчас гораздо сильнее, чем осколки Новосибирского академгородка.

Вот такого рода точки опоры, где вопреки обстоятельствам что-то уцелело, удержалось, даже воспроизводится, необходимо завязать между собой, стараясь нейтрализовать сопротивление со стороны региональных властей. Это уже политический горизонт проблемы: если советская власть вообще истребляла любые горизонтальные связи, то

нынешнее губернское начальство пока просто недобро косится на них. Тем не менее (я этим занимался через экономику, через программы развития макрорегиона «Урал промышленный – Урал полярный») могу утверждать, что, например, у Ханты-Мансийского университета есть шанс. Там был хороший кампус и слабый ректор. Сейчас приехал другой ректор, очень дельный человек, и картина изменилась. Достаточно иногда появиться одному человеку в правильной позиции, и все начинает подтягиваться. Там, в Ханты-Мансийске, есть сильный геофизический институт. Там создана культурная среда, что очень важно.

Есть шанс у Калужского университета, потому что губернское начальство сделало на него основную ставку. Власть достаточно умна и понимает, что немецкие автозаводы в средней полосе России – это хорошо, но такие заводы как пришли, так могут и уйти. Зато есть вообще незанятая ниша – все, что связано с питанием: от производства до упаковки и культуры питания. На нее и сделан упор.

Есть попытка перейти к проектной организации учебного процесса в бизнес-школе в Сколково. Что-то мы делаем в Академии народного хозяйства – осенью планируем открыть магистратуру по управлению территориальным развитием, что-то делается в Высшей школе экономики. Нельзя сказать, что кругом одна лишь пустыня, но имеющиеся «оазисы» пока маленькие и чрезвычайно разбросаны. Следовательно, нужна сетевая организация взаимодействия. Если удастся завязать их всех между собой и получить умеренную федеральную поддержку на инфраструктуру, появится реальный шанс создать взаимодействие.

А может быть, наконец-то удастся раскрутить власть на венчурный фонд. Шансы на это есть, но не столько внутри самой высшей школы, тем более не внутри одного вуза, а в проблемном поле, где встречались бы государственный заказ с заказами от госкорпораций и крупного частного бизнеса.

Моя мечта: в рамках программы реорганизации ВВЦ создать ярмарку инновационных проектов, но не в прежнем, витринном измерении, характерном для советских времен. Речь веду о ярмарке реально внедренных вещей, о ярмарке

реалистических бизнес-проектов, с активным представительством регионов.

Внешняя опора важна, но самое главное – внутри высшей школы. И тут модель не отработана нигде. Нигде в мире чудес нет. *Идеального образования нет нигде. Переход к проектно-ориентированному типу образовательного процесса, на мой взгляд, ключевой.* Я сейчас сам придумывал магистратуру с нуля. Никогда у нас не было такой специализации – управление территориальным развитием.

– А они вообще нужны – специализации?

– Специализация по особому типу объекта деятельности, требующей не узкого специалиста, а образованного человека, прошедшего сквозь междисциплинарное обучение. Ему надо что-то понимать в экономике, в социологии, в географии, в управлении, историю страны хотя бы чувствовать. Вот тут мы приходим к главному: запись в дипломе сохранилась с невесть каких времен. На мой взгляд, есть общее высшее образование, у которого есть, как в культурном мире заведено: arts с векторной ориентацией преимущественно в гуманитарную сферу и science с ориентацией преимущественно в техническую и естественно-научную сферу. *Четыре года бакалавриата – это и есть подготовка человека с высшим общим образованием.*

А магистратура, которая трактуется сейчас как второе высшее образование, на самом деле есть лишь начало специализации. Шлифовка специализации, которую, кстати, в жизни можно менять много раз, все равно происходит на месте. *Специализация происходит только в деятельности – меняешь деятельность, меняешь и специализацию.* Если у тебя есть хорошее общее высшее образование, сменить это в определенном диапазоне вполне возможно. Трудно сделать математика из музыканта, хотя музыканта из математика – вполне реально. Это самое основное. Это наталкивается, конечно, на яростное сопротивление. Я сам столкнулся с одной из его обезличенных форм. Понастоящему создать программу такой магистратуры, а я на нее и нацелен, меньше чем за три года нереально. Что-то отпадет, что-то изменится, что-то вырастет из взаимодействия со студентами, из опыта. Но я обязан сейчас и не медля, изобразить

дело так, как если бы я уже все знал и уже десять лет такую магистратуру вел.

Мне не важно, какой институт человек окончил. Важно, что он в эту сферу деятельности или уже включен, или нацелен всерьез. Все обучение в такой магистратуре должно строиться на кейсах, на разборе ситуаций. Мы для своей программы набираем библиотеку этих кейсов с ситуациями от макрорегиональных, в масштабе от страны до мира, услуг ЖКХ, до территориальных схем, схем микрорайона. Будем разбирать заходы и решения – удачные, неудачные и провальные – чтобы провоцировать на осмысление и обсуждение.

Обязательный элемент – простенькие ролевые игры, когда человека ставят в позиции А, В и С в логике бизнеса, в логике культурной элиты, в логике управленцев разного уровня и заставляют эти роли доиграть. Понять границы возможного, понять тупики, которые здесь возникают. Через чтение лекций с пожелтевших листов такое не получишь – необходимо втянуть в педагогический процесс людей, которым есть что сказать по существу, которые ежедневно пропускают через себя новый опыт. Людей с отрефлексированным собственным опытом работы с людьми в регионах немало, но они есть.

В России перевели Urban planning как «градостроительное проектирование» и отдали на откуп архитектору. Я по записи в дипломе архитектор, потому знаю не только сильные, но и слабые стороны архитектуры. В результате мы имеем людей, которые работают не с городом, а с внешней формой города, не залезая в социологию, не залезая в экономику, не залезая в управление, т. е. это выморочное знание, псевдознание. Но традиция эта достаточно сильна, и потому завести такую кафедру в архитектурном институте нереально. А в Академии народного хозяйства оказалось реально, потому что там есть новый факультет государственного и муниципального управления, там ректор понимает, что нужно это соединять с гуманитарным знанием, и рискнул дать мне карт-бланш.

– Сейчас идет борьба за то, чей стандарт специальности или направления у бакалавриата будет закуплен. Как вы считаете, есть смысл создавать стан-

дарты высшего образования, когда они могут устареть еще до внедрения? И не являются ли они своего рода тормозом для постоянных изменений, которые диктует жизнь?

– Право же, особого значения это не имеет. Важно другое – кто будет наполнять этот стандарт изнутри. Не мешает это мне, более того, так называемый третий стандарт меня устраивает, потому что он отдает значительную долю практикуму, самостоятельной работе и требует проблемных лекций, а не бог весть чего. И хотя де-юре АНХ не перешла еще на третий стандарт, по факту мы это уже делаем.

В Академии народного хозяйства был сделан первый набор по ЕГЭ. Честно говоря, особой разницы не чувствуется. Как и раньше было, примерно половина дельных, способных и заинтересованных, четверть середнячков и четверть – полная непригодность. Но половина – вполне достойная, и это уже кое-что. Но весь первый год мои коллеги посвящают тому, чтобы учить их русскому языку, английскому языку, азам понимания исторического процесса и азам понимания социальных машин. Учебный процесс внешне обжимается под стандарт, но тем не менее если это русский язык, то это освоение жанров от доклада до эссе, от рецензии до притчи и т. д. Это не школьное повторение, это то, что должно бы быть в школе. Конечно же, *в наших условиях среднюю школу можно будет сдвигать через высшую школу. Другого варианта я не усматриваю.*

– Не кажется ли вам, что стандарт унифицирует не только процесс обучения студентов, но и преподавателей?

– Государственная машина иначе не умеет. Меня это не радует, но я просто понимаю, что она не умеет различать индивидуальное, она не умеет работать с индивидуальным.

– Стандарты нужны, чтобы выдавать дипломы государственного образца. А почему бы не перейти на то, что каждый вуз дает свой диплом и добивается того, чтобы его диплом имел вес?

– Такая программа, такая идеология есть, и я ее в принципе поддерживаю. Но для этого вуз должен быть, или стать,

соборной «личностью». Это есть кое-где, но пока чрезвычайно мало, и надеяться на то, что начнется автоматический процесс подражания, было бы легкомыслием. Впрочем, уже сегодня серьезные работодатели прежде всего интересуются, где учили и кто учил. Кстати, это было и раньше. Постепенно надо отходить от государственного диплома, но понятно, как немного университетов сегодня на это способно.

Мы при поддержке «Новой Евразии» проводили интересную конференцию в Нальчике, где были университетские люди из всех кавказских республик. Обнаруживается, что в каждой из них какие-то очажки есть. В Карачаевске крепнет математика. Московский математик, перебравшись туда, задал стиль. В Махачкале живы еще следы традиционной лингвистической школы. Обнаруживается, что в Ингушетии есть приличная химия. Возникла идея создания *Сетевого Кавказского университета – некоей надстройки, которая, не покушаясь на самостоятельность каждой школы и ее амбиций, создавала бы некую другую, качественную действительность. В этом большой шанс.*

– То есть не создавать гигантские федеральные университеты, а создавать сетевое взаимодействие?

– Я бы не отрицал ни того, ни другого. На юге это получается хуже, потому что сбили все в кучу. В Екатеринбург я верю в большей степени. Там было внутреннее стремление школ навстречу друг другу. Не могу исключить, что такой крупный университет в наших условиях может стать дееспособным, но это очень мучительный процесс. *Сетевые конструкции в этом отношении более гибкие, но они непривычны, у них мало чиновничьей поддержки, потому что не все понимают, о чем речь. Но это не исключено, и я нацелен на работу в этом направлении. Надо добавить одно – активную политику государства на заказ такого типа.*

Из моего опыта. Я много лет занимался анализом стратегий регионального развития – сферы знания-умения, которая в советское время теряла интеллектуальную мощь начиная с конца 20-х годов. Все, что делали в последние годы, годится только для того, чтобы поставить толстый том на полку. Придумали теперь делать стратегии федеральных округов. Вздор,

конечно, поскольку социально-экономическое развитие страны не впишешь в административные рамки. Но даже из этого полоумного решения можно извлечь пользу. Я убедил министерство вставить в инструктивные бумаги, направленные в субъекты федерации, неременное условие – рассматриваться будут проекты исключительно межрегионального характера. Получилось забавно. В регионах задумались. А то ведь каждый хочет строить мост через Волгу, каждый хочет строить нефтеперегонный завод и хаб в придачу. *Сама необходимость взаимодействовать, если она задается сверху, когда в одной руке – деньги ФЦП, а в другой – императив «умрите, но учитесь действовать вместе» – может быть инструментом управления, но это довольно хлопотно.*

Высшая школа все еще мощный ресурс, но, к сожалению, слабо используемый. Я сам экспериментировал довольно широко, когда проводил конкурсы курсовых работ на темы, нужные университетским городам. Работало. Есть учебный процесс, я его не ломаю. Нужно было только найти тех педагогов, кто соглашался выскочить за рамки привычного набора тем. Это мы делали в Ижевске, в Нижнем Новгороде, похожее в малом масштабе – в Чебоксарах. Можно, оказывается, и это всегда приводило к локальным изменениям. Но это все требует много энергии и некоторой сообразительности.

– Исходя из названия нашего журнала «Образовательная политика», какие, по вашему мнению, темы, проблемы должны присутствовать на страницах издания, имея в виду, что это научный публицистический журнал?

– Очень хорошее название у вашего журнала. Исходя из него, мне кажется, три вещи имеют принципиальное значение.

Первое – это вылушивание действительно ценного мирового опыта. А он всякий, этот опыт. Например, в Америке уже пережили эпоху обособленных кампусов и начинают разворачивать кампус в город, превращая его в значимый элемент городской среды. Разворачивают осознанно. Более того, иные университеты берут на себя и функции девелопера, начинают менять городскую среду. Это очень ценно. В Чикаго такой опыт интересен, в Висконсине, в Вирджинии.

Второе. Конечно же, это старый добрый принцип *good experience* (успешный опыт). Кто, где, что и как. Одно дело слова – тот же Томск, другое дело – показать на страницах вашего журнала, как реально это делается. То же Кольцово создало технопарк без всякого Минэкономразвития, без всякого ЦСР, всего лишь при мягкой поддержке со стороны губернатора. Это очень важно, потому что люди должны верить, что не только в Австралии и Канаде, но и у нас в России что-то возможно.

Ну и, если все-таки журнал научно-публицистический, то, конечно же, нужен серьезный разговор об историческом кризисе образования и наметках его изменения. Великого Гумбольта никто не отторгает, но он вписывался в процесс, в систему ясного порядка набирания карьеры «чиносообразно» и службы по стажу. Для той системы это была идеальная схема. Но она абсолютно непригодна сегодня. Как при этом удерживать стержень

исторического сознания, а не технику сдачи экзамена «по истории»? Важно видение исторического процесса. Можно этому обучать? Конечно, можно. И тогда здесь возникают инструменты – те же компьютерные игры, тренажеры, вроде игры «Археология», сделанной по заказу нью-йоркского Далтон-колледжа. Там, впрочем, перестарались – игра оказалась чрезмерно увлекательной. Но таких игр, тренажеров ничтожно мало.

Гораздо больше нужен социально зацепляющий процесс с подтягиванием нового корпуса преподавателей, которые разговаривают со студентами на том же языке, но лучше и глубже. Когда студенты это осознают, у них возникает чувство обедненности собственного знания и просыпается какой-то интерес. Поэтому нужен инструментарий – игровой, деятельный, практико-ориентированный, провоцирующий осмысленное обсуждение. Этого маловато во всем мире. Это все надо делать. И это интересно.



Образовательные результаты-следствие образовательной политики

Гость нашей редакции – Ефим Рачевский, член Общественной палаты РФ, народный учитель России, директор Центра образования № 548 «Царицыно» г. Москвы, признанный эксперт в области школьного менеджмента.

Сегодня государство много внимания уделяет нуждам школы. Ефим Лазаревич, какие, по вашему мнению, перед школой стоят острые проблемы, с которыми она может справиться, только получив помощь и поддержку со стороны

государства и общества?

– Внимания со стороны государства и общества действительно много. Но не всегда это внимание носит овеществленный и действенный характер. В последние годы явно прослеживается программно-целевой подход, основанный на принципах концентрации ресурсов. Например, в большинстве школ страны довольно быстрыми темпами решаются проблемы противопожарной безопасности. Государство инициирует существенные изменения в содержании и организации образования. Бесспорно, существенную роль катализатора изменений в школе сыграл приоритетный национальный проект «Образование», который задал некую планку достижений и успешности.

Интенсивная работа над новыми стандартами образования уже явственно намечает важный прогресс в начальной школе, которая при успешном введении новых стандартов станет другой, станет школой личностной, индивидуальной, деятельностной и осмысленной. Важнейшим шагом стало то, что в новых стандартах начальной школы появился давно ожидаемый блок содержательной свободы, блок довольно солидный по ресурсам: десять часов в неделю в каждом классе от-

водится на индивидуальные и групповые занятия по выбору. Новые стандарты, ориентированные на требования к условиям, структуре и результатам образования, могут дать существенный импульс к позитивным изменениям и реальной модернизации всей школы. Нисколько не сомневаюсь, что рано или поздно реальным объектом стандартизации также станут жизненные условия образования в школах: туалеты, теплоснабжение, учебное оборудование, школьные библиотеки, информационные среды и пр.

Проблемы, которые призвана решать школа, всегда воспринимались как острые, немедленные, самые насущные, их нерешение воспринималось и воспринимается как шаг к катастрофам, преступление против человечества и человечности. И это справедливо. В действительности значимость и острота школьных проблем ничуть не слабее, чем, скажем, в сфере дорожного строительства или в здравоохранении.

Попытаюсь перечислить проблемы, решение которых позволит, на мой взгляд, сделать образовательные результаты как следствие образовательной политики, успешными.

Первое. Массовая школа в современной России не соответствует вызовам современной культуры. Не запаздывает, а именно не соответствует. Традиционная педагогика, которая является предметом ностальгии тех, кто считает, что советская школа была самой лучшей школой в мире, перестала быть актуальной. В школу сегодня приходят другие дети других родителей. Их информационная культура и ценностный ряд сильно отличаются от того, что происходит в школе. Они нуждаются в диалоге, в научении решать проблемы, нуждаются в деятельностном обучении, во множестве социальных прак-

тик, в адекватном и обучающем оценивании. Но, к сожалению, эти другие дети приходят по-прежнему в школу монолога и кодирования, запоминания и презумпции виновности.

Второе. Праздник образовательного либерализма начала 90-х годов завершился формированием кластеров школ продвинутого и элитного уровня. На этом он и завершился. Потому что концепция профильного обучения не стала реальностью, потому что по-прежнему изучение до трети предметов в старшей школе ведется на имитационном уровне, ресурс времени ученика исчерпан. А такие образовательные изыски, как индивидуальные образовательные программы, проектно-исследовательская деятельность школьников, стали предметом повседневной отчетности.

Третье. Сегодня предметом острого социального спроса является дошкольное образование. Не признание (еда, крыша над головой, нянечка, уход, дневной сон и пр.), а именно образование, которое позволило бы сделать общее образование для всех одинаково доступным в ситуации стартов равных возможностей. Совсем недавно мы гордились высокими результатами по чтению в мире выпускников нашей начальной школы. Среди существенных причин этих побед были названы и охват детей дошкольного возраста различными формами предшкольного образования, которое является первым и самым важным шагом в ключевой ступени образования.

И, наконец, четвертая проблема. Ее решение позволило бы нашей школе стать привлекательной и умной. Учебная деятельность у большинства детей младшего школьного возраста является ведущей, с взрослением ориентир у них меняются, формируется новый ценностный ряд, потребность в новых видах деятельности. Но при переходе в подростковую школу почти ничего не меняется: с детьми, у которых изменились мотивационные векторы, работают на тех же дидактических принципах и основаниях, что и в начальной школе. Здесь мы несем потери, порою невозможные.

Разумеется, я назвал далеко не все проблемы, а всего лишь в формате «на-пример». Проблем намного больше, они относятся к экономике современной школы, к способам принятия решений

и управлению школой, к столь актуальным ситуациям со школьным укладом. Но попробуем прикинуть, какова роль государства в решении хотя бы тех проблем, что перечислены мною.

Жизненные реалии таковы, что современные российские семьи сами начинают их решать, и эти решения особенно успешны там, где это происходит в содружестве со школой. Например, не имея возможности преодолеть дефицит мест в детских садах, семьи подвигают образовательное сообщество на создание альтернативных форм дошкольного образования. Старшеклассники самостоятельно компонуют свои программы профильного обучения, уходя на полный или частичный экстернат. Некоторые школы в содружестве с родителями создают деятельностные образовательные среды для подростков.

Нужна ли при этом помощь государства? Я предложил бы здесь уйти от этой категории – «помощь». Помощь может быть оказана только в особых, чрезвычайных ситуациях. Скорее, надо говорить о выполнении обязательств, заложенных в законодательстве. К их числу следует отнести обязательства учредителей государственных школ по созданию комфортной и безопасной образовательной среды, по нормативному наполнению школьных бюджетов, по соблюдению в полной мере конституционных гарантий. А школьный народ вместе с жаждущим хорошего образования населением все сделает хорошо и правильно, если им не мешать.

– Директор школы не только педагог, но и еще в очень большой степени менеджер. А чтобы управлять порой очень немалым хозяйством, нужны специальные знания, а не только опыт работы в школе. Сейчас идет много разговоров об управляющих компаниях для школ. Как вы считаете, есть ли перспектива передачи хозяйствующих функций специально обученным управленцам? Какие вы видите «за» и «против» введения такого новшества?

– Я считаю, директор школы – в первую очередь педагог. А те специальные управленческие знания, о которых так много говорят в последние годы, – дело нужное. По большому счету, их не так уж много и нужно. Если не лениться, читать

и знать законы и правила, изучать успешный и неудачный опыт, правильно выбирать приоритеты и понимать, что хозяйственные подвиги важны и нужны только для успешного выполнения главной миссии школы, можно смело обойтись без управляющих компаний. На мой взгляд, они не нужны в отечественном школьном образовании, более того – они могут быть опасны, ибо мы еще просто не доросли до той счастливой ситуации, когда подобные договорные отношения могут быть абсолютно реальными. Для того чтобы управление школой и ее ресурсами стало успешным, необходимо освободить школу от сметного финансирования, позволить ей стать самостоятельной в расходовании и приобретении ресурсов, абсолютно выполнять все обязательства учредителя, убрать мелочную опеку, довести до эффективного уровня все особенности нормативного финансирования, разрешить самостоятельно выбирать формы повышения квалификации. Реально перейти от финансирования класс-группы к принципам подушевого финансирования, сделать деятельность школы гласной и открытой.

– Поделитесь мнением, какой нужен учитель современной школе и что нужно изменить в подготовке новых педагогических кадров?

– Я вижу перед собой образ успешного, умного, талантливого учителя. Учителя красивого, молодого, но опытного, знающего несколько иностранных языков, сидящего в метро с ноутбуком, проводящего выходной день в Третьяковке, хорошо говорящего по-русски. Этот учитель запросто выдает пять страниц профессионального текста, умеет работать в диалоговом режиме и проблемном поле, помнит дни рождения всех детей в классе. Этот учитель читает перед сном Фукуяму или Асмолова, отвергает табак, вино и передачу «Дом-2», жертвует своим отпуском ради туристического слета с пятиклассниками, обладает спортивным телосложением и высокой культурой здоровья. Этот учитель не повышает голос на детей, размножается исключительно вегетативно и, следовательно, никогда не уходит ни в декретный отпуск, ни в отпуск по уходу за детьми. Этот учитель денег требует только на повышение квалификации, мастерски играет на рояле во время большой перемены, пишет рецензии на каждую детскую работу и, разумеется, хорошо знает свой предмет. Именно этот образ вот уже много лет преследует всех нас.

Возможно, он где-то есть, такой идеальный учитель. Но в действующих системах педагогического образования его пока найти сложно.

О болтовне, писанине и полубразованности

«...Я разделил весь род человеческий на две неравные части. Одна состоит из хороших людей, но плохих музыкантов, другая же – из истинных музыкантов».

Гофман

Пожалуй, сколько существует образование как обособленный социальный институт, столько же существует ироничный термин «многознание». Еще Гераклит упрекал Пифагора словами «многознание уму не научает». При открытии в России Славяно-греко-латинской академии студюозусы стали настолько научнообразно выражаться, что преподаватели вывесили в коридоре плакат то ли с угрозой, то ли с мольбой: «Не высокоумдрствуйте, братия!». А. С. Пушкин в официальной записке «О народном воспитании», составленной в 1826 году по просьбе Николая I, писал про «пагубную роскошь полужнаний... коих начало есть порча нравов, а конец – погибель». И. Хейзинга в одной из поздних своих работ – «Человек и культура» (1938) – вводит термин «полубразованность» в качестве диагноза всей существующей системы образования.

МУТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ



олубразованность» как диагноз вовсе не касается количества знаний, она характеризует качество уже полученных знаний, главная особенность которых состоит в том, что знание оказывается урезанным с двух сторон: оно без начала и без конца. То есть знание имеется у людей, прошедших процедуру «образования»,

но им неизвестны ни происхождение этого знания (история идей, терминов, авторства, культурного контекста), ни сфера применения (или неприменения) его. В результате знание оказывается в ситуации полуправды – самой опасной, как справедливо полагают, формы лжи.

В истории образования на протяжении последних столетий идет мутация: первоначально образование отделяется от воспитания, затем берется курс на овладение знаниями, этот курс приводит к «многознанию», при истощении «многознания» возникает новый феномен – «по-



об авторе



*В. В. Костецкий,
доктор фило-
софских наук*

¹ Перепечатана из Теоретического журнала Credo, Оренбург, 2006, № 1

лузнание»; наконец, возникает глобальная индустрия «полуобразованности», которая охватывает довузовское, вузовское и послевузовское образование. Механизм мутации образования А. С. Пушкину представлялся «в праздности ума», М. Хайдеггер обращал внимание на развитие в системе образования «болтовни», Х. Ортега-и-Гассет корнем зла считал «восстание масс». Различие этих точек зрения при общем ощущении кризиса образования свидетельствует, по крайней мере, о том, что истоки полуобразованности не лежат на поверхности, их не определить «с ходу», «на глазок», их требуется тщательно отслеживать.

Интересно на след полуобразованности выходит М. Хайдеггер. Будучи одаренно-чувствительным к языку и точным в подборе терминов, Хайдеггер в работе «Бытие и время» (1927) озаглавливает один параграф странным для философской работы словечком – «Болтовня», поясняя: *«Болтовня есть возможность понимать все без предварительного усвоения сути».*

Болтовня возникает в пересказе. А пересказ, между прочим, есть основной способ трансляции знания в любом образовательном учреждении. Одни делают открытия, другие их пересказывают, третьи пересказывают пересказанное ради пересказывания – так возникает болтовня. В средней школе для многих учащихся болтовней становятся тригонометрия, органическая химия, литература, даже пение и физкультура –

собственно говоря, любой предмет может превратиться в болтовню. Та же ситуация, хотя не в столь явном виде, повторяется в высших учебных заведениях. Возможности печати придают болтовне новый импульс, о котором не забывает упомянуть Хайдеггер: «К тому же, болтовня не ограничивается устным разбалтыванием, но распространяется как писанина».

В писанину превращаются, замечу, учебники, учебные программы, диссертации, научные монографии, сборники тезисов конференций. Выходя за пределы образовательного учреждения, в болтовню и писанину превращаются литература и живопись, музыка и хореография, политика и религиозные воззрения. Благодаря сложившейся сис-

теме социализации болтовня и писанина становятся, говоря символическим языком, спутниками образования, его атрибутами и ипостасями.

И М. Хайдеггер, и Й. Хейзинга были не просто виднейшими гуманитариями XX века, они имели опыт организационной работы, оба занимали посты ректоров университетов, что, безусловно, требовало общественного выражения гражданской позиции. Частично эта позиция сводилась к формуле, которую можно представить в следующем виде: *болтовня, писанина и полуобразованность – звенья одной цепи, которой можно сковать нацию. «Оковы измученного человечества, – по выражению Ф. Кафки, – сделаны из канцелярской бумаги».* И полуобразованность – это не мелочь, не случайный промах, «недоработка»; полуобразованность – это болезнь, органическое поражение всего корпуса образования. По словам Й. Хейзинги, «полуобразованный – смертельный враг личности. Благодаря своей численности и однородности, он душит в почве культуры семя индивидуальности».

В разгар европейского тоталитаризма (канун Второй мировой войны) Хейзинга видел источник подавления чужой индивидуальности и склонность к насилию именно в широкой массе полуобразованных людей. Только полуобразованные не боятся предпринимать безответственные политические действия, насильственно подавлять якобы малообразованных или, напротив, слишком образованных.

К этой же мысли, между прочим, склонялся еще ранее К. П. Победоносцев, который не случайно в развитии массового образования видел угрозу стабильности общественного состояния. *По мнению наставника нескольких поколений русских наследников престола, массовое образование должно соответствовать уровню хозяйствования, а элитарное образование – уровню науки и государственного управления.* При формировании среднего класса, занятого малым бизнесом, достаточным образовательным уровнем могут быть и четыре класса, учитывая, что время учебы не проходит даром. То есть четыре класса образования – это не «начальная школа», это вполне приличное образование при условии, что из начального

Болтовня есть возможность понимать все без предварительного усвоения сути.

образования исключаются некачественные знания полубразованности. Напомню, что образование Р. Декарта, например, ограничивалось семью классами иезуитской коллегии. Г. Лейбниц, будучи сыном университетского профессора, вполне осознанно отказался от получения высшего образования в университете.

О ПОЛЬЗЕ И ВРЕДЕ УНИВЕРСИТЕТОВ

Вся эпоха Просвещения основана на противопоставлении Энциклопедии и Университета. Энциклопедия – это просвещение и «умение пользоваться своим умом» (И. Кант), университет – беспросветное образование, сводящееся к трансляции отредактированных (государством, церковью или ученым советом) догм. По замечанию Л. Н. Толстого, университет дает образование, нужное государству, но не обществу и личности. Причем государству не совершенному, если не просто испорченному. Г. Г. Шпет в «Истории русской философии» писал о том, что Петр Великий – типично полубразованный человек – изначально задумывал российское образование как сугубо утилитарное, направленное на профессиональное служение государству. Именно прогосударственная направленность образования (в смысле полезности для государства, для роста его материального благосостояния) приводит образованное общество к состоянию полубразованности. Протицирую Г. Г. Шпета, блестящего русского философа и переводчика: *«Нет ничего при этом удивительного, что сам Петр и его ближайшие помощники ценят науку только по ее утилитарному значению, – таково свойство ума малокультурного. Невежество поражается практическими успехами знания; полубразованность восхваляет науку за ее практические достижения и пропагандирует ее как слугу жизни и человека. Но наука имеет свои собственные жизненные силы и свои имманентные законы развития».*

Массовая полубразованность на уровне начального, среднего или высшего образования, – что, в принципе, не столь принципиально, – вполне удовлетворяет интересам права и ры-

ночной экономики, но совершенно игнорирует интересы культуры. Прежде всего, игнорируются достояние народной культуры, национальное самосознание, этнические стереотипы поведения, включая нравственность. Все народное воспринимается как «отсталое» или «экзотическое». Л. Н. Толстой отмечал, что университеты делают с человеком что-то странное: он становится чуждым культуре собственного народа. Противоречие между культурой народа и школьным европеизированным образованием отмечалось в свое время и отцом русской педагогики К. Д. Ушинским в таких, например, статьях, как «О необходимости сделать русские школы русскими» или «О народности в общественном воспитании».

От полубразованности общества страдает не только народная составляющая культуры, но и ее цивилизованный авангард – творческая интеллигенция. По ироничному замечанию, если не ошибаюсь, Козьмы Пруткова, гениальный писатель так же нуждается в похвале, как смычок скрипки – в канифоли. Массовая полубразованность приводит к тому, что настоящее и суррогатное в искусстве, науке, религии становятся неразличимыми. Суррогатное захваливают, выдающееся замалчивают. Полубразованные посредством общественного мнения ратифицируют суррогаты политики, музыки, религии, науки («благодаря своей численности и однородности» – Й. Хейзинга), в то время как выдающееся, оригинальное, самобытное остается без внимания окружающих и тем самым без ратификации культурой. У Романа Jakobsona есть интересное замечание о Чарльзе Пирсе: Пирс был настолько гениальным мыслителем, что во всех университетах Америки для него не нашлось места.

«ВОССТАНИЕ МАСС»

Вытеснение выдающихся людей на периферию общества – вот лейтмотив концепции «восстания масс» Х. Ортеги-

Одни делают открытия, другие их пересказывают, третьи пересказывают пересказанное ради пересказывания – так возникает болтовня.

и-Гассета. Как пишет испанский мыслитель, с начала XIX века начинается массовый рост комфортности городской жизни. Если в конце XVIII века на весь Париж насчитывалось 18 ванн индивидуального пользования, то к началу XX века ванна становится стандартным элементом городской квартиры. То же самое происходит с образованием: оно становится атрибутом хозяина квартиры, в которой есть ванна. Своя квартира (не дом, не замок, не поместье, но «четвертушка» жилой площади), своя ванна и свое образование, которое можно «получить», «достать», «прикупить», – это один комплект капиталистического горожанина. И в этом комплекте у образования совершенно определенный статус. Во-первых, образование – это вещь среди вещей (не состояние духа, не способ общения, не самопознание, не самореализация), вещь, которую приобретают, которой владеют, в которую

Благодаря сложившейся системе социализации болтовня и писанина становятся, говоря символическим языком, спутниками образования, его атрибутами и ипостасями.

обрязаются. Во-вторых, образование – это вещь полезная, способная служить инструментом деятельности и средством наживы. Благодаря социальному статусу образование превращается в специальность. *Не имеющих специальности не будет иметь ванны, а вместе с ней и всего комплекса комфорта.*

Образование как часть комфорта (а вовсе не духовности) приводит, как отмечает Ортега-и-Гассет, к революции в области гласности – права высказывать свое частное мнение по всем вопросам, включая политику, искусство и религию. Если в прошлые века городские массы даже при наличии значительного количества собственных денег не имели права на «свое мнение», то к концу XIX века они почувствовали право не только иметь мнение, но высказывать это мнение вслух. И, более того, навязывать его обществу, в том числе властям, художникам, ученым, священнослужителям, и все благодаря тому, что горожане стали иметь образование.

Образование подготовило массу дипломированных специалистов к восстанию против тех, кому образование обязано самим фактом своего суще-

ствования. Восставшие в конце концов захватывают власть (XX век): специалисты-«образованцы» (владельцы ванн, властители комфорта) занимают кафедры, управляют государством, университетами, сочиняют песни, пишут книги, стоят за мольбертами, а в результате «искусство умирает», религия рационализируется, наука бюрократизируется, бюрократия укореняется в качестве общепланетарной хунты. Народам, в свою очередь, нет дела ни до искусства «специалистов», ни до их продукции в области науки, религии и политики. Образование, образно говоря, попадает во власть Люцифера, в эпоху самозванщины. Начало этой эпохи застал еще Ф. М. Достоевский, описывая в «Бесах» биографию своего персонажа Степана Трофимовича Верховенского: «...это был ведь человек умнейший и даровитейший, человек, так сказать, науки, хотя, впрочем, в науке... ну, одним словом, в науке он сделал не так много и, кажется, совсем ничего. Но ведь с людьми науки у нас на Руси это сплошь рядом случается... Он воротился из-за границы и блеснул в виде лектора на кафедре университета... успел даже защитить блестящую диссертацию...».

«Это был человек даже совестливый (то есть иногда)...».

Верховенский у Достоевского – образованно-пустой человек, «высокомудствующий» как студиозус, мнящий себя «значительной фигурой» и непригодный для любого дела. Его главное достоинство в том, что он «оставил кафедру» (реальные верховенские этого как раз и не делают), выбрав жизнь «в примаках» у богатой дамочки – характерный образец нравственности «хорошего человека».

СМОТРЕТЬ И ВИДЕТЬ

В середине XIX века в европейском (и российском) образовании произошел кризис, который до сих пор остается неосознанным. Либерализация образования, начатая Реформацией и ускоренная Просвещением, фактически разрушила систему образования, ту систему, которая всегда существовала благодаря традиционной культуре. Поясню сказанное одним примером. Ренэ Генон писал, что в Древнем Китае образованное сословие условно делилось на три

группы: образованные, ученые и мудрые. *Причем образованные смотрят на ученых, ученые смотрят на мудрых, а мудрые смотрят на небо.* В этом архаичном поучении важным представляется не классификация, не иерархия, но сам факт того, что кто-то на кого-то смотрит. Смотреть – это значит кадрировать свой взгляд, выделять среди людей достойного, воспринимать его крупным планом – портретом, настраиваться, сверяться с ним. В смотре одного на другого – две стороны: тот, кто смотрит, и тот, на кого смотрят. По категорическому заявлению М. Бубера, без смотра одного на другого они оба нереальны. Лишь моментальный диалог взгляда создает подлинно человеческую реальность, свободную от индивидуализма и коллективизма. В трактате «Проблема Человека» Бубер так поясняет свое понимание «человеческой реальности»:

«Может случиться, что в затемненном зале между двумя чужими друг другу слушателями, которые в одинаковой чистоте и одинаковой интенсивностью внимают звукам Моцарта, возникает едва ощутимая и тем не менее элементарная диалогическая связь, которая исчезает, как только загораются огни. Необходимо остерегаться того, чтобы вносить в понимание таких беглых и все-таки консистентных событий чувственные мотивы: то, что здесь появляется, непостижимо для психологических понятий, это что-то онтическое...

Царство «Между» расположено... на узком гребне, на котором встречаются Я и Ты... Для философской науки о человеке в этой реальности дается исходная точка, с которой она способна двигаться...»

Всю историю европейского образования можно разделить на два периода. Период, когда образованные люди не мыслили себя без того, чтобы смотреть на кого-то (учителя, праведника, героя, святого, гения, подвижника). И период, когда образованные люди вообще перестали смотреть на кого-либо (дескать, сами с усами, пример Верховенского из «Бесов»). Это разделение пришлось как раз на середину XIX века, время развития образования, массового подъема предпринимательства и начала технической модернизации города.

Между тем система образования как особая культура основывается не на знаниях, а на процедуре смотра на тех, кто знает, в рамках которой знание из вещи превращается в духовность. Образованные и необразованные по-разному смотрят на события, друг на друга, на окружающий мир. По-разному осуществляют выбор того, что достойно созерцания. Знание необходимо прежде всего как инструмент для «умного» видения. Видеть – это величайшее человеческое искусство. Уместно провести аналогию между знанием-видением и музыкальным инструментом: мало иметь музыкальный инструмент, но его надо еще настраивать и использовать, иначе музыки-то не будет. Образование, которое не настраивают и не используют, превращается в полубразованность, и в таком виде оно становится общественно опасным. Для того чтобы образование «зазвучало», необходимы «те, кто смотрит на небо», – они как бы живые камертоны непрерывно обновляющейся жизни, именно они держат строй всей системы образования.

ОТ ПОЛУОБРАЗОВАННОСТИ К ПОЛУНРАВСТВЕННОСТИ

Смотрящих на небо Гофман называл «энтузиастами», или, условно, «истинными музыкантами», по отношению к которым все остальные образованные выступают «хорошими людьми, но плохими музыкантами». Изюминка гофмановской алогичности в разделии людей «на две неравные части» (см. эпитафия) выдвигает на первый план проблему нравственности, поскольку «энтузиастами» оказываются люди с иной нравственностью, чем у большинства так называемых хороших людей.

В русском языке, замечу, было аналогичное противопоставление «дюжинных людей» и «недюжинных». Нравственность людей, которые «смотрят на небо» и нравственность людей, ко-

Полубразованный – смертельный враг личности. Благодаря своей численности и однородности, он душит в почве культуры семя индивидуальности.

торые смотрят на окружающих, – это разные виды нравственности. Трагическая парадоксальность гофмановского деления людей обусловлена тем, что «хорошие люди, но плохие музыканты» (их, естественно, большинство) не принимают «истинных музыкантов» в число хороших людей: нет, они не считают их плохими, но и к хорошим не относят. В результате «истинные музыканты» становятся аутсайдерами, изгоями в среде «хороших людей». Система образования рушится без «истинных музыкантов», но она заменяется другой «системой» – системой образовательных и научных учреждений, в которых если смотрят, смотрят «в рот начальству», «смотрят по сторонам», смотрят с оглядкой на власть предрежащих. В результате «смотрения не туда» образование превращается «во что-то не то»: в полуобразованность.

Полуобразованные необычайно терпимы в отношении друг друга, но агрессивны в отношении «истинных музыкантов» – тех, кто свои знания, формулы, мелодии, строки, черпает не из чужих книг и разговоров (болтовня и писанина), но слышит голоса (Пушкин: «и Бога глас ко мне воззвал»), видит во сне (Менделеев), кого озаряет наяву (Архимед: «Эврика!»).

Л. Н. Толстой отмечал, что университеты делают с человеком что-то странное: он становится чуждым культуре собственного народа.

Вот это своеобразное сочетание – терпимости к суррогатам (науки, религии, искусства) и агрессивности в отношении «озаряемых», проявляемой в разных формах: клевета, наветы, отстранение от должностей и званий, замалчивание, равнодушие, – образует тот феномен полунравственности, который непрерывно воспроизводится «хорошими людьми, но плохими музыкантами». В полунравственности нет места императивам типа «следуй своей дорогой, и пусть люди говорят что угодно» (Данте), «люби Бога – и поступай, как знаешь» (бл. Августин), «хвалу и клевету приемли равнодушно» (Пушкин). Полунравственность не персоналистична, она укоренена в социологии комфорта, в том числе комфорта политического, идеологического и религиозного. Комфорт в наше время – не мелочь быта, но хтонический идол, субстанция города.

Напомню, что в древних цивилизациях субстанцией города, если можно так сказать, был храм и его вечное строительство. В античной цивилизации субстанцию города-полиса задавал ойкос, или «экос», – частный дом-мастерская. И только с середины XIX века европейские дома стали превращаться в «машину для жилья» (Ле Корбюзье), а города – в машину для комфорта. Машина для комфорта под себя отредактировала систему образования, породив тем самым особые составляющие комфорта – полуобразованность и полунравственность.

В XXI веке нервом жизни становится комфорт: к нему стремятся, на него ориентируются. Комфорт становится антропогеографическим фактором планеты – и с этим надо считаться. Но это не означает, что систему образования надо подчинить комфорту: полунравственность уже получили, на очереди – десять смертных грехов, к которым начнут относиться «с пониманием» («своей же люди»). Задача философии образования – найти в рамках парадигмы комфорта способ превращения образования из состояния вещи в состояние духовности. И если учитывать опыт мировой истории образования, эта задача имеет перспективу разрешения.

ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ: ВМЕСТЕ ИЛИ РАЗДЕЛЬНО?

Безусловно, исходным основанием полунравственности-полунравственности является разделение образования и воспитания. Но столь же безусловной истиной является невозможность их искусственного сочетания по примеру К. Д. Ушинского с его знаменитым принципом единства образования и воспитания. Единство должно иметь место, но только не как результат «синтеза» (мифологема логико-алхимического мышления). Знаменитому принципу русской педагогики предшествовали следующие обстоятельства. После зарубежной командировки по Европе Ушинский убедился: во многих европейских странах существуют национальные образовательные доктрины. Так, например, в Англии главное внимание отводится не образованию, но воспитанию. При этом предполагается, что воспитанный джентльмен не позволит себе быть

необразованным. То есть в воспитание закладывается мотивация к самообразованию, частью которого и становится образование в учебных заведениях. В Германии Ушинский наблюдает прямо противоположную картину: никто не заботится о воспитании, но образование приобретает вид строгой системы знаний. При этом предполагается, что образованный человек (фундаментально, а не вполнину) не может позволить себе быть невоспитанным (то есть необразованным по части этикета и нравов). В Германии как бы следуют известному восклицанию Эпикура: «От всякого воспитания, о радость моя, спасайся на всех парусах!»

Во Франции, к изумлению русского путешественника, не проявляли должного рвения ни к воспитанию, ни к образованию. Педагогическое внимание было направлено на производство культуры общения: общение образованных людей есть особая реальность, которая реализуется при условии выражения собственных чувств и мыслей строго литературным образом – «аполлоническим», как выразился бы Ф. Ницше. Для того чтобы общаться в среде образованных людей, надо знать и историю, и литературу, и политическую экономию, и достижения науки и техники, а также уметь музицировать, равно как танцевать и петь. Подготовленный к общению человек не может позволить себе быть невоспитанным или необразованным. Французская национальная образовательная доктрина была ориентирована на создание «реальности между Я и Ты», но, как верно замечает М. Бубер, европейское общество в целом только к концу XX века едва начало осознавать равный вред индивидуализма и коллективизма, находя достойную реальность «между», между Я и Ты, реальность диалогичности взглядов: понимающих, поощряющих или порицающих.

Неудивительно, что К. Д. Ушинский оставил французскую педагогику абсолютно без внимания, сопроводив ее некоторой степенью презрения. По итогам командировки Ушинский решил заимствовать лучшее из педагогики Англии и Германии, сформулировав эклектический принцип единства воспитания и образования. Между тем прак-

тическая реализация этого принципа и в Англии, и в Германии была эффективной: там ставили одну цель, а поражали одним выстрелом обе. В обеих странах единство образования и воспитания держалось на национальной традиции, а вовсе не на «науке педагогике» с ее искусственными принципами и приемами. На практике педагогический принцип Ушинского персонифицировался в системе учебных заведений двумя фигурами: воспитатель и учитель. Одна фигура отвечала за нравственность, другая – за образование, а итоги арифметически суммировались. Без системы прямого контроля и надзора со стороны школы и государства такая педагогика существовать в принципе не могла. Напротив, при надлежащем надзоре она была эффективной, но прежде всего в интересах материального благополучия государства. Именно поэтому советская школа придала принципу Ушинского фундаментальный характер.

ТРУД, ВОЙНА ИЛИ ПРАЗДНИК

Технический прогресс общества за последние полтора столетия привел к тому, что все национальные педагогические доктрины перестали достигать цели. Если в начале XIX века А. С. Пушкин имел основания считать полунзнание чисто русским явлением, то в XX веке полуобразованность стала явлением общеевропейским. Его общая причина – утилитарность образования, нацеленность на профессию, деньги, прибыль, успех. «Одномерный человек» (Г. Маркузе) и не может не быть полуобразованным и полунравственным. Общество, которое нацелено на труд и производство «благ», непременно будет деградировать по мере развития техники.

Только не технику надо винить в деградации духовности, а нацеленность образования на труд (утилитарность). Напомню, что в античной мифологии труд как божество (Понос, ударение на первом слоге) входил, наряду с болезнью и старостью, в свиту

Знание необходимо, прежде всего, как инструмент для «умного видения». Видеть – это величайшее человеческое искусство.

бога смерти Танатоса. Болезнь, старость и труд рассматривались как звенья одной цепи. В этом смысле образование, ориентированное на трудовую деятельность по своей онтологии, есть нечто старческое, немощное, болезненное. Комфорт есть естественное стремление старости, ее утешение. Между тем у труда в системе культуры есть только две альтернативы: это война и праздник (включая игру). Война и праздник – это вовсе не «политика», это экологические ниши человеческого существования – точно так же, как и труд. Но ниша труда в образовании себя почти исчерпала. Ниша войны в век ядерного оружия самоубийственна. Остается ниша праздника, которую среди цивилизованных стран одной из первых стала осваивать Франция. Система образования современной цивилизации должна постепенно разворачиваться лицом к празднику, лицом к «субботе» в терминологии древних евреев.

Образование, которое не настаивают и не используют, превращается в полубразованность, и в таком виде оно становится общест-венно опасным.

В античной культуре праздник требовал образования, поскольку его главными событиями были состязания в творчестве: поэтическом, музыкальном, драматическом, спортивном, техническом. И в наше время самолет – не только транспорт или оружие, но и праздник. В празднике как экологической нише жизни есть свой смысл, свой азарт, свое подвижничество, свой темперамент, своя религия. Интеллект современной цивилизации научился целиком объективироваться в войну и труд, но не в праздник. Интеллект ставит себя выше праздника, на деле низводясь до инструмента старчества: с косной динамикой, бесконечными «домашними заготовками», немощью импровизации. Мы перестали ощущать грандиозность праздника и персональную ответственность за него, потеряли, если так выразиться, волю к празднику. Наше образование держится на воле к власти – хотя бы над такими вещами, как дача-квартира-машина у одних и «скачки, рауты, вояжи» (В. Высоцкий) у других. Воля к празднику – это воля к самолетостроению, воля к созданию новых музыкальных инструментов (не только произведений), воля к владению собственным голосом и собственным телом (в

танце, спорте), воля к поражающим воображение открытиям, воля к покорению вершин. Праздник требует другого масштаба научных открытий – наука должна не «служить людям» (по этому поводу корректно иронизирует Г. Г. Шпет), но изумлять: в науке есть своя праздничная составляющая, а не только военная или трудовая. Утилитарная функция науки должна быть не на первом месте.

Конечно, речь не идет о сведении жизни к празднику: речь о том, что «спортивно-праздничное чувство жизни» (Ортега-и-Гассет) требует от образования внесения своей лепты. Как сегодня только образованные могут по-настоящему трудиться, так же в недалеком будущем только образованные смогут по-настоящему вживаться в праздник. Так же как труд устанавливает отношение насилия человека над природой, так и праздник устанавливает свое отношение между человеком и природой – этно-ландшафтную симпатию. Ландшафт всегда участвует в празднике; на празднике природа говорит – поэты слышат это, но слышать ее должны и ученые.

И слышу я, как разговор
Везде немолчный раздается,
Как сердце каменное гор
С любовью в темных недрах бьется.
(А. Толстой)

У М. Хайдеггера есть замечательное высказывание о проселочной дороге, изъезженной тысячами повозок: «Дорога говорит... Она жила и очеловечилась».

Время диалога человека с природой пришло, но человек своим образованием не готов к этому. Как у Мейстера Экхарта:

Бог готов ежечасно, но мы не готовы.
Бог к нам близок, но мы далеки.
Бог внутри, но мы снаружи.
Бог в нас дома, но мы чужие.

Не умеющий петь и танцевать, вслушиваться и созерцать не способен к симпатическому отношению с природой, и тогда он вынужден реальность трактовать в терминах механического насилия. Все естествознание, включая медицину, психологию и экономику, по своему трудовому менталитету давно уже антинаучно. Гастон Башляр, автор концепции «нового рационализма», наивно полагал

возможность синтеза науки и поэзии. Требование-то верное, только синтез невозможен – до тех пор, пока парадигма труда не сменится парадигмой праздника. При смене парадигмы все само собой встанет на свои места, без синтеза. Прецедент праздничной парадигмы с позитивными результатами уже имел место в истории – культура Эллады. В Элладе существовал даже особый вид медицины, основанный на празднике – «катартика» (храмовые мистерии специального назначения). Примечательно, что З. Фрейд заимствовал термин «катарсис» из «Поэтики» Аристотеля, ничего не зная о существовании медицинской «катартики». Праздник, по большому счету, это психотехника духовности (духовность, по древнегречески, энтузиазм), в которой культуры Запада и Востока устремляются друг к другу, равно как исчезают догматические препоны между искусством, наукой и религией.

Мутация системы образования обусловлена прежде всего парадигмой труда, в которой знание и культура оказались вне друг друга. Так, например, гуманитаризация образования, проведенная правительством России в девяностые годы XX века, свелась к элементарной деидеологизации: идеологизированные дисциплины типа научного коммунизма и диалектического материализма заменились на нейтральные типа социологии и культурологии. Однако мало знать о культуре, надо быть вовлеченным в нее, надо стать носителем определенной культуры: во Франции – французской, а в России – русской, в российских глубинках – еще и регионально-этнической. Быть носителем культуры – значит иметь практические навыки вокала, хореографии, музицирования, речевой культуры, этикета, художественного созерцания. Только не надо под вокалом, пением понимать развлечение. У песни есть и литургическая функция. Более того, песне в генезисе культуры принадлежит выдающаяся роль. Сошлюсь для примера на А. Белого:

«Из песни развились и поэзия, и музыка. Песня была началом творчества в искусстве... Нам нужна музыкальная программа жизни».

Точно так же не надо под созерцанием понимать некое глазение по сторонам. У И. А. Ильина есть целая ода созерцанию, приведу отдельные фраг-

менты: «...созерцание есть наблюдение, которое чувствуется в самую сущность вещей... сердечное созерцание может присоединяться к любому культурному акту; и каждый культурный акт, к которому оно приходит, приобретает особую предметность, пронизательность, глубину, духовную значительность и творческую силу».

Ильин видел в созерцательности новые возможности научного познания:

«...тихое, созерцающее и глубокое благоговение является источником академического исследования».

ЧТО ПРЕЖДЕ: ТВОРЧЕСТВО ИЛИ НРАВСТВЕННОСТЬ?

Игнорирование созерцательности, синкретичной в отношении науки и искусства, приводит к искажению истории самой науки. Приведу характерный пример. Профессор Кембриджского университета, математик и философ А. Уайтхед пишет о возникновении физики Нового времени: «...Преобладание идеи функциональности в абстрактной математической сфере вылилось в математически выражаемые законы природы... Математика обеспечила основу для интеллектуального воображения... Галилей вывел формулы. Декарт вывел формулы. Гюйгенс вывел формулы, вывел формулы Ньютон...».

В этом высказывании основная мысль является ложной.

Дело в том, что все формулы перечисленных авторов имеют вид пропорции. А пропорция в те времена являлась не функцией абстрактной математики, а вполне наглядным каноническим искусством живописи. Со времен античности до Возрождения художники писали трактаты о пропорциях, каковы, например, работы А. Дюрера «Четыре книги о пропорциях человека» или «Руководство к измерению». Леонардо да Винчи прямо призывал распространять метод художников (опыт изучения природы = модели с оформлением его в числовых пропорциях) на исследование природы: «Пропорция обретается не только в числах, но так-

Задача философии образования – найти в рамках парадигмы комфорта способ превращения образования из состояния вещи в состояние духовности.

же в звуках и тяжестях, временах и положениях и в любой силе, какая бы она ни была». Именно поэтому все формулы ранней физики имеют вид пропорции: не физическую натуру описывали функциями, а под пропорцию искали натуру – в преломлении света, соотношении сил и скоростей, объемов и давлений. Своим происхождением физика Нового времени целиком обязана живописи, но никак не математике. Само понятие функции (Лейбниц, Ньютон) появилось в математике после формул Галилея и Декарта. О. Шпенглер совершенно верно отмечал, что между понятиями «пропорция» и «функция» с точки зрения истории культуры нет ничего общего: они разного происхождения. В отношении истории математики вообще должен заметить, что в этой области образование имеет белое пятно: историки не знают математики, а математики не знают истории.

В воспитание закладывается мотивация к самообразованию, частью которого и становится образование в учебных заведениях.

История науки при всяком серьезном исследовании восходит к проблематике искусства и религии в их исторически различных формах. Говоря о реформе современного образования, следует иметь в виду назревшую необходимость приобщения знаний к культуре.

И в этом смысле не стоит руководствоваться утопическим принципом единства воспитания и образования, надо саму культуру (этническую, светскую) включить в систему образо-

вания на правах обязательных общеобразовательных дисциплин.

Сошлюсь для иллюстрации на свой опыт в этом направлении, ограниченный, естественно, возможностями вуза. Будучи заведующим кафедрой философии и гуманитарных наук в одном из технических вузов, я пригласил профессионального деятеля культуры – хореографа – на должность доцента кафедры и специально под него объединил часть часов по культурологии с частью часов по кафедре физической культуры (по согласованию с этой кафедрой и деканатом). Успех от введения балльных и народных танцев в учебный процесс, должен сказать, превзошел все ожидания. «Физкультурники» сразу признали приоритет хореографии перед спортом в формировании осанки, походки, пластики, координации движений.

Преподаватели гуманитарных дисциплин отметили появление у студентов живого интереса к истории, культуре, педагогике и психологии, изменение манеры поведения, мимики и жестов. Наконец, изменились сами преподаватели: уроки танцев для преподавателей привнесли веселый, здоровый энтузиазм в академическую атмосферу. Невольно я стал свидетелем того, какая тоска по культуре накоплена в душе образованного человека. Интересно, что подобная ситуация была давно и хорошо осознана в русской философии Серебряного века. «Творчество прежде познания», – утверждал А. Белый. «Нравственность прежде знания»? – на этом стоял Л. Н. Толстой.

Хайдеггер М. Феноменология, герменевтика, философия языка. с. 32

Там же, с. 33

Хейзинга Й. Человек и культура. // Цит. по: Кривко-Апинян Т. А. Мир игры. СПб., 1992. С. 117

Шпет Г. Г. Сочинения. М., 1989. с. 32

Достоевский Ф. М. Бесы. М., 2001. с. 8

Там же, С.13

Бубер М. Проблема человека. Киев, 1998. с. 94-95

Хайдеггер М. Феноменология, герменевтика, философия языка. М., 1993. с. XII

Белый А. Символизм как миропонимание. М., 1994. с. 175

Ильин И.А. Путь к очевидности. М., 1993. с. 392-393

Там же, с. 344

Уайтхед А. Избранные работы по философии науки. М., 1980. с. 88

Леонардо да Винчи. Избранные произведения. Т. 1. М., 1935. с. 72-73

ВЛАДИМИР СОБКИН, ДМИТРИЙ АДАМЧУК,
ИВАН ЛИХАНОВ, АННА ИВАНОВА, ЮРИЙ КОЛОМИЕЦ

ЕГЭ-2009 В КОНТЕКСТЕ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В общем контексте проблем модернизации школьного образования вопросы, касающиеся Единого государственного экзамена (ЕГЭ), являются одними из наиболее важных и часто обсуждаемых в последние годы. Так, например, за восемь лет, прошед-

шие с момента начала эксперимента по ЕГЭ, по нашим подсчетам, только в двух профессиональных общероссийских периодических изданиях – «Учительской газете» и газете «Первое сентября» – появилось более 500 публикаций, так или иначе затрагивающих вопросы, связанные с ЕГЭ. Это обусловлено тем, что Единый экзамен, по замечанию одного из его сторонников, выступил «отмычкой» к целому ряду проблем российской школы.

Анализ материалов, появившихся в прессе, позволяет выделить ряд направлений, относительно которых разворачивалась в первую очередь дискуссия по поводу ЕГЭ в профессиональном педагогическом сообществе. Выделим шесть, на наш взгляд, наиболее важных.

1. Основные функции ЕГЭ. Изначально при разработке ЕГЭ были совмещены две разные функции, что во многом и определило противоречивое к нему отношение. Одна из них связана с разработкой эффективного инструмента итоговой аттес-

тации, другая – с оптимизацией системы вступительных испытаний при поступлении в вуз. Последнее обосновывалось необходимостью учета социальных аспектов, касающихся равного доступа к получению высшего образования. В многочисленных публикациях отмечается, что введение ЕГЭ позволит обеспечить равные условия в получении высшего образования для учащихся разного социального уровня, а также абитуриентов из разных регионов и разных типов поселений. Иными словами, ЕГЭ декларируется как дальнейший шаг на пути к демократизации отечественного образования.

2. ЕГЭ и ГИФО. Важно подчеркнуть, что за самой идеей тестирования в форме ЕГЭ первоначально стоял и замысел внедрения особого экономического механизма, оптимизирующего федеральное финансирование высшего образования. Так, декларирование принципа «деньги в образовании должны следовать за учеником», сопоставление динамики изменения приема студентов в вузы на бюджетной и коммерческой основе, экспертная оценка доли средств, затрачиваемых на репетиторство, дали основание для разработки экономической модели образовательных кредитов, которая и предполагает введение ЕГЭ в качестве особого механизма, обеспечивающего государственное и личное софинансирование при получении высшего образования. Логика здесь достаточно проста: для стимулирования качественного образования нужно, чтобы хорошие ученики пошли в престижные вузы



об авторах



*В. С. Собкин,
директор
Института
социологии
образования
Российской ака-
демии образо-
вания, акаде-
мик РАО*



*Ю. О. Коломиец,
заместитель
директора
ИСО РАО*

и чтобы более крупные суммы денег двинулись в эти вузы вслед за хорошими учениками. Отсюда и необходимость в ЕГЭ как инструменте, тестирующем уровень учеников: заработает ЕГЭ – заработает и механизм государственных именных финансовых обязательств (ГИФО). Таким образом, важно иметь в виду, что сама идея введения ЕГЭ во многом обусловлена экономическими проблемами, которые, в частности, обусловлены усилением тенденций теневой экономики в системе образования (институт репетиторства, коррупционные схемы при зачислении в вузы и т. п.).

3. ЕГЭ и учебная деятельность. В ходе дискуссий неоднократно отмечалось, что введение ЕГЭ тесно связано с вопросами содержания школьного образования и в первую очередь с образовательными стандартами и базовым учебным планом. Понятно, что школа будет подстраивать свою деятельность под параметры новой аттестационной процедуры, что потребует и модернизации образовательных технологий. При этом в качестве наиболее негативных моментов введения ЕГЭ фиксируется сужение объема содержания образования, сокращение лабораторных работ и практикумов, перевод образовательного процесса в режим «натаскивания» учащихся на решение типовых тестовых заданий и зубрежки. В то же время необходимо отметить и явно позитивные моменты, которые в качестве аргументов приводятся сторонниками ЕГЭ. Как правило, они касаются корректировки отдельных аспектов содержания школьного образования на основе анализа результатов выполнения конкретных заданий ЕГЭ. Следует подчеркнуть, что трансформация отдельных компонентов учебной деятельности в связи с введением ЕГЭ предполагает и определенные изменения как в профессиональной деятельности учителя, так и в его подготовке. И дело здесь не только в том, что педагог должен быть знаком с идеологией и процедурами тестирования. Вопрос здесь гораздо глубже, поскольку в связи с введением ЕГЭ изменяется не только контролирующая фаза учебной деятельности, но и целевые ориентации образовательного процесса, предметное содержание учебных программ и методы освоения учебного материала.

4. ЕГЭ как объективный измеритель качества школьного образования. Цен-

тральным моментом здесь является обсуждение контрольно-измерительных материалов (КИМов) – их содержания, структуры, валидности и надежности. Так, например, одной из главных тем является характер тестовых заданий и вариантов предлагаемых к ним ответов. Подвергается сомнению сама возможность использования тестов для гуманитарных дисциплин, где для проверки способностей важны логика и способ рассуждения. Рассматриваются особенности и отличия заданий, включенных в части А, В, С Единого государственного экзамена по тому или иному предмету. Отдельный аспект связан с проблемами дифференциации школьного образования: как учитывать и соотносить разноразность (лицеи, гимназии) и профильность обучения с едиными требованиями? Ставится также вопрос о том, насколько КИМы отражают академическую успеваемость школьников. Адекватно ли вообще одноразовое тестирование для оценки учебной успешности или надо опираться на многоразовую стратегию тестовых испытаний в период обучения? В этой связи обсуждается необходимость дополнения результатов ЕГЭ творческими и исследовательскими работами ученика (создание своеобразного портфолио), а также результатами, показанными им на различных олимпиадах, конкурсах и т. п. Другая линия обсуждения ЕГЭ как объективного измерителя («педагогического градусника») связана с возможностями использования результатов ЕГЭ для оценки не только ученика, но и качества образовательного процесса как в школе, так и в регионе. В этой связи важно отметить два момента. Один из них касается сопоставительного анализа результатов ЕГЭ за разные годы для выявления динамики изменения качества образования. Другой, организационный, связан с созданием Общероссийской системы оценки качества образования (ОСОКО).

5. ЕГЭ и институциональные изменения в сфере образования. Введение ЕГЭ потребовало определенных институциональных изменений в сфере образования, а именно: создание научных структур по разработке КИМов и содержанию анализу результатов ЕГЭ (ФИПИ); создание сети региональных центров обработки информации по ЕГЭ (РЦОИ); создание центров оценки качества образования (ЦКО); организация

пунктов проведения экзаменов (ППЭ) и др. Работа этих структур также активно обсуждается при анализе и оценке управленческих решений, принятых в связи с ЕГЭ.

Заметим, что работа по ЕГЭ велась одновременно с проектом по информатизации системы образования. На первый взгляд, оба проекта шли параллельным курсом и не пересекались. Однако понятно, что без информатизации системы школьного образования сам ЕГЭ организационно не мог бы быть осуществлен в принципе. Иными словами, реализация Федеральной программы информатизации школьного образования позволила создать материально-техническую базу для проведения ЕГЭ. Поэтому важно оценивать ЕГЭ в общем контексте основных направлений модернизации образования.

6. ЕГЭ и информационная безопасность. Этой теме посвящена весьма значительная часть публикаций, где фиксируются различные случаи утечки информации о заданиях ЕГЭ (размещение вариантов ЕГЭ в Интернете и т. п.), нарушении процедур проведения ЕГЭ (использование мобильных телефонов, подставных лиц и групп «решальщиков» и т. п.). С одной стороны, эти вопросы связаны с выявлением коррупционных механизмов в сфере образования, а с другой – с вопросами, касающимися деформации педагогической этики, когда сами учителя стремятся повысить результаты учеников, отказываясь от объективности испытаний. В этой связи с особой остротой встают вопросы об общественном контроле проведения ЕГЭ, открытости и прозрачности его процедуры, публикации результатов, возможности подачи апелляций и др. Обозначенные выше основные направления обсуждения ЕГЭ со всей очевидностью показывают, что *ЕГЭ является комплексной проблемой, где пересекаются культурологические, экономические, педагогические и управленческие аспекты современного образования.*

Подчеркнем, что сама идеология ЕГЭ связана не только с демократизацией образования («выравнивание шансов на получение качественного образования»), но и с общей цивилизационной тенденцией перехода к информационному обществу. Подобный переход требует от

человека особых компетенций в работе с различными типами языков и текстов. На это и ориентирован в существенной степени ЕГЭ. Более того, современная социокультурная и экономическая ситуация формирует особые типы социальных фильтров, регулирующих динамику процессов профессиональной и образовательной мобильности. Эти фильтры предполагают, что человек должен пройти через отдельные тестовые испытания для получения образования или работы. В определенном смысле ЕГЭ и отвечает этим новым требованиям.

В нашем анализе мы охарактеризуем некоторые из вышеуказанных проблем. При этом основной акцент в нашей работе будет поставлен на рассмотрение возможности использования результатов ЕГЭ для выявления именно социальных проблем, существующих в современном школьном образовании. И в первую очередь тех, которые касаются социального неравенства.

ЕГЭ: СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ

Не вдаваясь в детальное обсуждение корректности используемых в ходе ЕГЭ контрольно-измерительных материалов (КИМов), сделаем исходное допущение о том, что результаты ЕГЭ являются объективными показателями уровня освоения учениками образовательной учебной программы по тому или иному предмету. Заметим, что без подобного допущения проводить социологический анализ результатов ЕГЭ вообще не имеет смысла. Статья основана на результатах ЕГЭ в 2009 году. Данные были предоставлены Рособрнадзором РФ.

Исходные данные. Поскольку экзамен по русскому языку проводился первым, то число учащихся, сдававших русский язык, можно рассматривать как ту базу, которая количественно определяет общую численность выпускников российских школ, принявших участие в выпускных экзаменах 2009 года. Для характеристики активности и успешности сдачи ЕГЭ по разным предметам обратимся к таблице 1.

Кто успешнее: мальчики или девочки? Рассмотрим результаты сдачи ЕГЭ по русскому языку и математике. Средние баллы по этим двум предметам у девочек оказались выше, чем у мальчиков:



об авторах



Д. В. Адамчук, заведующий лабораторией мониторинговых социологических исследований в образовании ИСО РАО



А. И. Иванова, ученый секретарь ИСО РАО



И. В. Лиханов, научный сотрудник лаборатории мониторинговых социологических исследований в образовании ИСО РАО

по русскому языку у девочек 59,3 балла, а у мальчиков – 54,5; по математике соответственно 44,4 и 43,7 балла. Подчеркнем, что различия в успешности сдачи экзамена по русскому языку между девочками и мальчиками весьма существенны. Это позволяет сделать вывод о том, что общая грамотность мальчиков не просто ниже, чем у девочек, а вообще находится на ином, более низком, уровне.

Помимо успешности сдачи экзамена по русскому языку и математике, интерес представляет и сопоставление оценок по другим предметам, которые сдавались учащимися по их собственному выбору. Заметим, что здесь для нас важны два индикатора: один из них – средний балл, другой – процент учащихся, выбравших соответствующий предмет для сдачи. Последний индикатор свидетельствует об интересе учащихся к данному предмету, об

их оценке собственной успешности в освоении предмета. Он также дифференцирует мальчиков и девочек по их активности при прохождении итоговой аттестации. Эти данные приведены в таблице 2.

Как видно из таблицы, практически по всем предметам девочки показывают более высокие баллы, чем мальчики. Важно подчеркнуть, что более высокая успешность девочек касается не только гуманитарных, но и естественно-научных предметов. Среди девочек существенно выше и доля тех, кто сдавал экзамены по выбору. Особенно это касается цикла гуманитарных дисциплин (обществознание, литература, история, английский). Среди мальчиков явно выше доля сдававших такие предметы, как физика и информатика, что может свидетельствовать об их ориентации на поступление в технические вузы.

Таблица 1

	Численность	% от общего числа выпускников	Средний балл по ЕГЭ
Английский язык	76811	8,0	59,4
Немецкий язык	4782	0,5	44,2
Французский язык	2203	0,2	59,4
Испанский язык	181	0,03	75,0
Биология	157217	16,3	52,3
География	33919	3,5	49,6
Физика	205540	21,3 ф(?)	48,9
Химия	74263	7,7	54,3
Информатика и ИКТ	69145	7,2	56,2
История	185442	19,2	48,0
Литература	50969	5,3	52,3
Обществознание	446699	46,3	56,7

Таблица 2

	ср. балл, девочки	ср. балл, мальчики	% сдававших девочек	% сдававших мальчиков
Английский язык	60,4	57,1	9,7	5,7
Информатика и ИКТ	57,7	55,6	3,3	12,1
Обществознание	57,6	55,0	53,2	37,5
Химия	55,0	52,8	9,1	5,8
Литература	53,8	45,2	7,8	2,1
Биология	52,7	51,4	20,8	10,5
Физика	49,7	48,6	9,9	35,7
География	49,5	49,8	2,9	4,2
История	48,3	47,5	21,0	16,9
Немецкий язык	44,6	43,0	0,7	0,2

* Используемые в статье данные отражают результаты сдачи ЕГЭ по состоянию на 08.07.2009

Обобщая полученные данные, можно сделать вывод о том, что ЕГЭ выявил более высокий уровень подготовленности девочек практически по всем школьным дисциплинам. В свою очередь это свидетельствует и о гендерном неравенстве, которое отчетливо проявляется при переходе от школьного образования к высшему. Понятно, что в рамках данной публикации мы не можем детально обсуждать причины и следствия подобного неравенства, однако обозначить его наличие нам представляется необходимым. Одной из его причин может служить явно выраженная феминизация педагогической профессии.

Важно обратить внимание и на социальные последствия подобного неравенства при итоговой аттестации, поскольку шансы поступления в институт у мальчиков по результатам ЕГЭ оказываются явно ниже. В перспективе это может повлечь рассогласование сложившихся моделей семейно-ролевых и профессиональных отношений, где мужчине традиционно приписывается более высокий статус.

Каковы шансы поступления в вуз среди гимназистов и учеников вечерних школ? Рассмотрим данные об успешности сдачи ЕГЭ в четырех типах школ: общеобразовательных, специализированных, гимназиях/лицеях, а также в вечерних школах. На рисунке 1 приведены данные об успешности сдачи обязательных экзаменов (русский язык и математика) в различных образовательных учреждениях.

Из приведенных на рисунке данных видно, что самый низкий балл как по математике, так и по русскому языку получают учащиеся вечерних школ. Затем следуют учащиеся общеобразовательных школ, специализированных школ и гимназий/лицеев. Это позволяет сделать вывод о том, что мы имеем дело с разными по качеству уровнями подготовки школьников по обоим предметам. Причем если сравнивать успешность сдачи экзаменов выпускниками вечерних и общеобразовательных школ, то уровень подготовки вечерников вообще нельзя рассматривать как удовлетворительный.

Заметим, что одна из социальных функций вечерних школ состоит в поддержке социально слабых групп, предо-

ставлении им возможности получения среднего, а затем и высшего образования. В сегодняшней же ситуации введение ЕГЭ нивелирует социальную значимость этого типа образования как «социального лифта», обеспечивающего вертикальную мобильность. Поэтому необходимо принципиально изменить содержание и форму подготовки молодежи, совмещающей работу с учебой.

Отметим, что учащиеся гимназий/лицеев более успешны в сдаче ЕГЭ, чем учащиеся общеобразовательных школ. Этот момент имеет принципиальное значение. Дело в том, что социальный состав учащихся гимназий/лицеев существенно отличается от контингента общеобразовательных школ. В частности, по таким показателям, как уровень образования, материальное положение и профессиональный статус родителей. Таким образом, результаты ЕГЭ позволяют сделать вывод о выраженном социальном неравенстве в сфере школьного образования: дети из более сильных социальных страт получают и более качественное образование. Здесь проявляется общая закономерность, когда

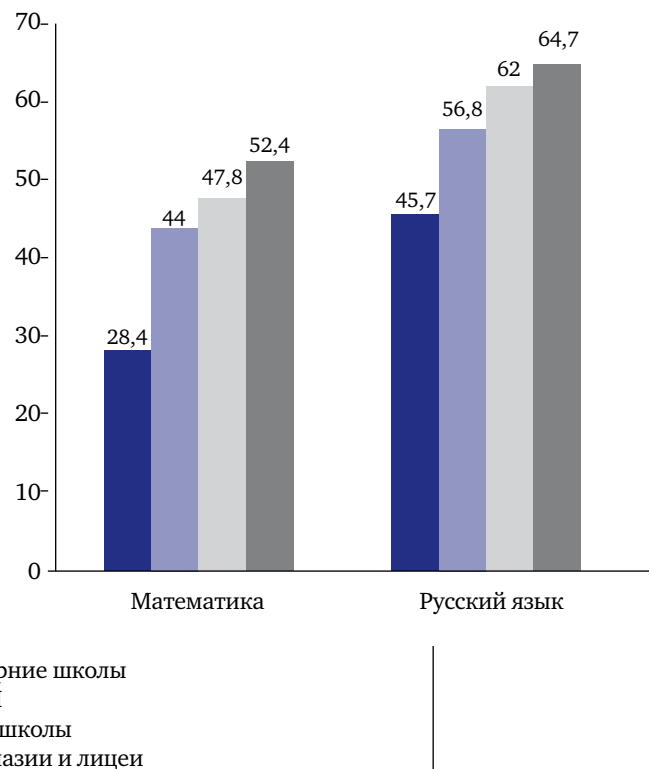


Рис. 1. Успешность сдачи ЕГЭ по математике и русскому языку в разных типах школ (баллы).

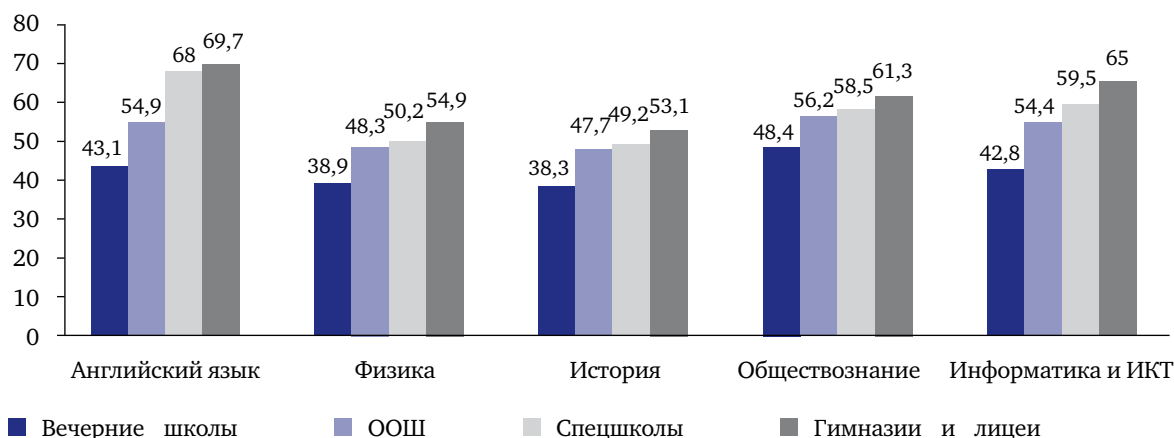


Рис. 2. Успешность сдачи ЕГЭ по различным предметам в разных типах школ (баллы).

более сильные социальные группы делают и более высокие вложения в образование своих детей, рассматривая его как социальный капитал.

Тенденция, связанная с дифференциацией успешности сдачи ЕГЭ в разных типах школ, прослеживается и относительно других предметов, которые сдавались выпускниками по выбору (рис. 2).

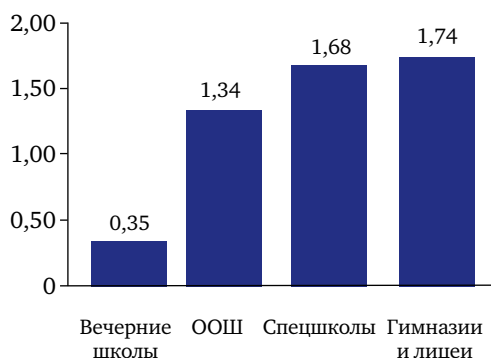


Рис. 3. Число экзаменационных испытаний по выбору, приходящихся на одного ученика в различных типах образовательных учреждений.

Это свидетельствует об адекватности использования ЕГЭ в качестве инструмента, дифференцирующего уровень освоения учебных программ в разных типах школ. Заметим, что традиционная форма оценивания (средняя оценка по соответствующему предмету) с этой задачей не справляется. Так, например, по данным социологических опросов, различия в успеваемости учащихся общеобразовательных школ и гимназий/лицеев, выраженные средней оценкой по пятибалльной системе, как правило, отсутствуют. Таким образом, полученные результаты

позволяют рассматривать ЕГЭ как один из инструментов оценки качества образования.

Особый интерес представляет и специальный показатель, который позволяет оценить общую активность учащихся, сдававших ЕГЭ по своему выбору. Он характеризует среднее число экзаменов по выбору, приходящихся на одного выпускника в соответствующем типе образовательных учреждений (рис. 3).

Можно предположить, что как минимум 65% выпускников вечерних школ вообще отказываются от сдачи экзамена по выбору и, следовательно, не планируют поступление в вуз. С повышением статуса школы (общеобразовательная, специализированная, гимназия/лицей) этот коэффициент последовательно увеличивается. Заметим, что данный показатель фиксирует не просто активность в сдаче экзаменов по выбору, но и ориентацию ученика на увеличение вариативности своих возможностей при поступлении в вуз.

Как сдают ЕГЭ на селе и в городе? Рассмотрим особенности сдачи ЕГЭ выпускниками школ, расположенных в разных типах населенных пунктов: на селе, в городах с населением до 50 тыс., в городах с численностью от 50 до 450 тыс. жителей и в городах с численностью населения свыше 450 тыс. На рисунке 4 приведены данные об успешности сдачи русского языка и математики в этих четырех типах поселений.

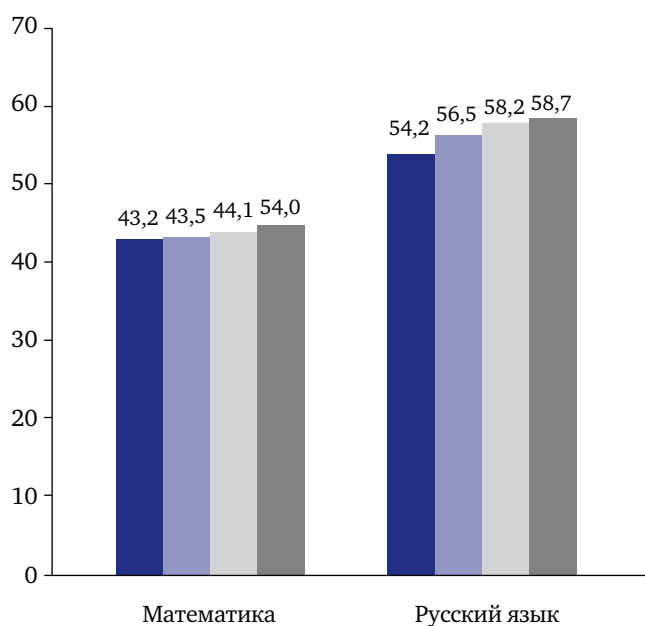
Приведенные данные свидетельствуют об отсутствии различий в успешности сдачи экзамена по математике сельскими и городскими школьниками. Результаты же ЕГЭ по русскому языку на селе оказались заметно ниже, чем в городе. Возможно, подобная ситуация

обусловлена тем, что учащиеся сельских школ национальных республик чаще используют свой родной язык как средство повседневного общения. Вследствие этого у них существенно сокращаются возможности закреплять знания по русскому языку на практике. В частности, это подтверждается следующими данными (табл. 3).

В то же время существенные различия в успешности сдачи русского языка на селе и в городе проявляются не только в национальных республиках. В Новгородской области средний балл по русскому языку у выпускников сельских школ равен 55,8, а в городе – 61,9; в Тверской области соответственно 56,5 и 61,4; в Брянской области – 56,9 и 62,0. Таким образом, при обсуждении вопросов о влиянии поселенческого фактора на успешность сдачи ЕГЭ по русскому языку наряду с национальной спецификой важно учитывать и своеобразие региональной.

Интерес, на наш взгляд, представляют и результаты сдачи экзаменов по выбору. Влияние поселенческого фактора здесь оказывается явно выраженным в отношении таких предметов, как информатика и английский язык (рис. 5).

Данные фиксируют отчетливую тенденцию, проявляющуюся в отношении обоих предметов: чем крупнее населенный пункт, тем выше средний балл по ЕГЭ. Фактически именно эти два предмета характеризуют своеобразие социокультурных различий в качестве образова-



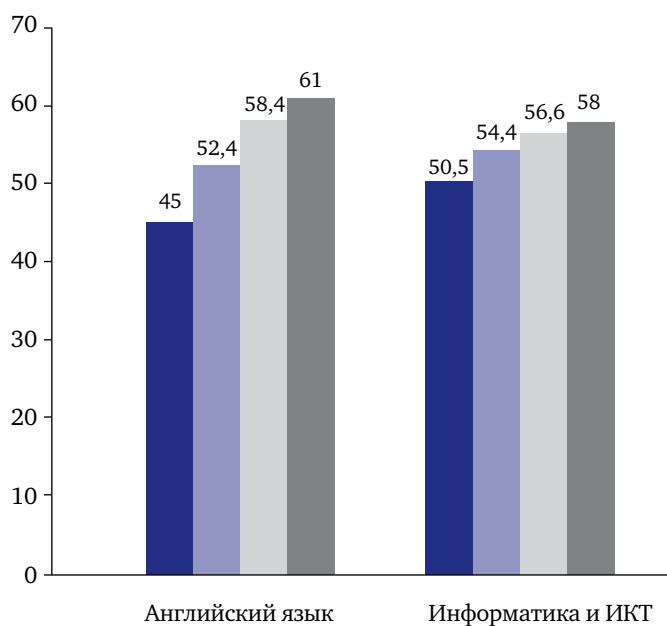
- Сельские школы
- Города до 50 тыс. чел.
- Города от 50 до 450 тыс. чел.
- Города от 450 тыс. чел.

Рис. 4. Успешность сдачи ЕГЭ по математике и русскому языку в разных типах поселений (баллы).

ния учащихся сел, малых, средних и крупных городов. Действительно, успешность сдачи экзамена по информатике отражает своеобразие динамики процессов информатизации в разных типах поселений. В этой связи можно поставить особый вопрос о социализации подростка в культурном пространстве современного крупного города, которая предполагает владение современными

Таблица 3

	Средний балл ЕГЭ по русскому языку среди выпускников сельских школ	Средний балл ЕГЭ по русскому языку среди выпускников из городов численностью до 450 тыс.	% сдававших девочек	% сдававших мальчиков
Марий Эл	59,0	63,4	9,7	5,7
Ингушетия	56,0	60,2	3,3	12,1
Дагестан	53,0	57,2	53,2	37,5
Саха (Якутия)	51,3	55,6	9,1	5,8
Коми	54,2	58,5	7,8	2,1
Северная Осетия	53,1	57,9	20,8	10,5
Кабардино-Балкария	51,7	56,2	9,9	35,7
Татарстан	51,5	55,4	2,9	4,2
Хакасия	51,2	57,5	21,0	16,9
Тыва	50,8	54,5	0,7	0,2



- Сельские школы
- Города до 50 тыс. чел.
- Города от 50 до 450 тыс. чел.
- Города от 450 тыс. чел.

Рис. 5. Средние баллы успешности сдачи ЕГЭ по информатике и английскому языку в различных типах поселений (баллы).

средствами коммуникации и иностранными языками.

Характерно, что среди учащихся сельских школ более высок процент тех, кто предпочел сдавать в качестве дополнительного экзамен по биологии – 22,2% (для сравнения: таких в малом городе 15,8%; в среднем – 14,9%; в крупном – 13,0%). Можно полагать, что здесь так-

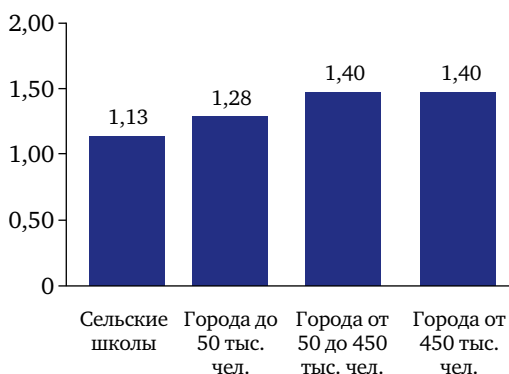


Рис. 6. Число экзаменационных испытаний по предметам по выбору, приходящихся на одного ученика в различных типах поселений.

же проявляется своеобразие социокультурной ситуации, поскольку сельскому жителю требуется больше знаний в дан-

ной области. Вместе с тем необходимо отметить, что, несмотря на повышенный интерес к биологии, знания данного предмета у учащихся сельских школ находятся на том же уровне, что и у городских.

Таким образом, анализ результатов ЕГЭ позволяет делать выводы не только об уровне освоения учащимися образовательных программ, но и в определенной степени характеризует особенности социализации подростка.

Перейдем от рассмотрения успешности сдачи ЕГЭ учащимися из разных типов поселений к анализу их активности в сдаче экзаменов по выбору. Для этого используем специальный показатель, фиксирующий число экзаменов по выбору, приходящихся на одного выпускника (рис. 6).

Полученные результаты показывают, что наименьшую активность в сдаче ЕГЭ по выбору проявляют выпускники сельских школ (1,13 экзамена на одного выпускника); в городах до 50 тыс. жителей этот показатель увеличивается до 1,28, в более крупных поселениях показатели одинаковы – 1,46. На наш взгляд, это свидетельствует о том, что учащиеся сельских школ, в отличие от городских, менее склонны придерживаться вариативной стратегии поступления в вуз.

Особый интерес представляет сравнение результатов ЕГЭ учащихся общеобразовательных школ и гимназий/лицеев в разных типах поселений. Это позволяет охарактеризовать своеобразие дифференциации образования в разных социокультурных ситуациях (рис. 7).

Как видно, средние баллы по математике и русскому языку среди учащихся общеобразовательных школ, расположенных в разных типах поселений, практически не отличаются. Иными словами, уровень освоения образовательных программ здесь одинаков. В то же время различия в успешности сдачи обязательных экзаменов между учащимися гимназий/лицеев малых, средних и крупных городов весьма существенны. Добавим, что данная тенденция проявляется не только относительно обязательных предметов, но и относительно предметов по выбору: по иностранным языкам (английскому, немецкому, французскому), обществознанию, физике, информатике.

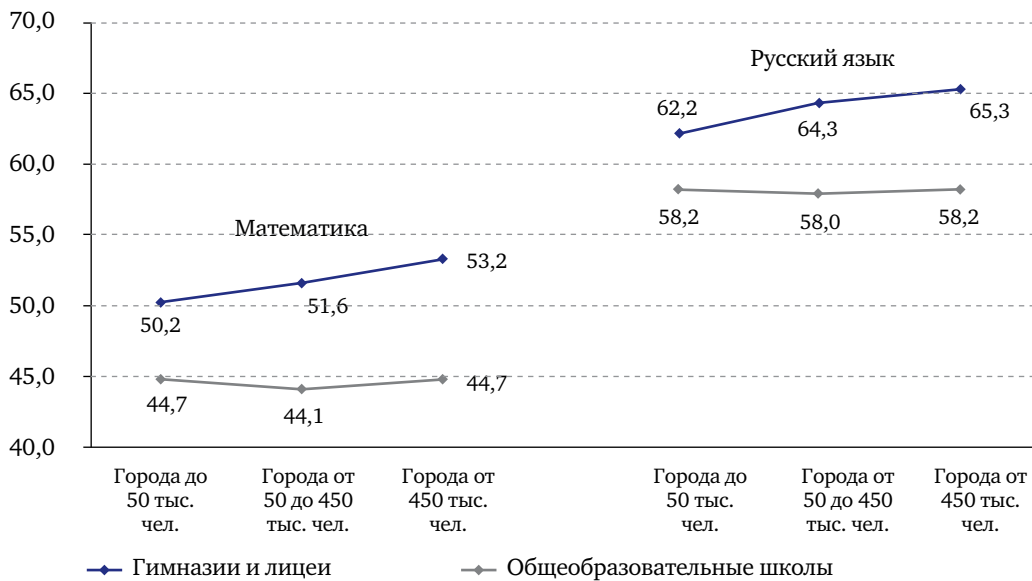


Рис. 7. Результаты сдачи ЕГЭ в гимназиях/лицеях и общеобразовательных школах в разных типах поселений (баллы).

Это позволяет сделать вывод о том, что тип городского поселения оказывает принципиальное влияние на качество образовательных услуг, оказываемых образовательными учреждениями с повышенным статусом (гимназиями/лицеями). Можно предположить, что это связано с двумя обстоятельствами: с одной стороны, по мере укрупнения города увеличивается доля тех жителей, кто желает дать детям особый тип образования, предъявляя повышенные требования к его качеству; с другой стороны, в крупных городах возникает особая ситуация конкуренции на рынке труда в сфере школьного образования, что позволяет отобрать в специализированные школы педагогов более высокого профессионального уровня, обеспечив тем самым и более высокий уровень образования.

Фиксирует ли ЕГЭ региональные различия? Выше мы показали, что результаты ЕГЭ можно использовать как инструмент для оценки уровня освоения образовательных программ по различным предметам. Это отчетливо проявилось при сравнении результатов девочек и мальчиков, результатов выпускников вечерних, общеобразовательных и специализированных школ, а также учащихся из школ, расположенных в разных типах поселений. В то же время при сравнении различных регионов результаты ЕГЭ оказываются весь-

ма противоречивыми и не поддаются однозначной интерпретации.

Например, в целом ряде национальных республик средний балл по русскому языку существенно превышает общий средний балл по Российской Федерации, который составляет 57,2 (в Республике Мордовии – 62,4, в Республике Марий Эл – 62,3, в Чувашской Республике – 61,4, в Республике Калмыкии – 61,1). По сути дела, средние баллы в этих национальных республиках соответствуют среднему баллу специализированных школ по РФ. Схожая тенденция обнаруживается и с экзаменом по математике: в Республике Мордовии (57,9), в Марий Эл (51,8), в Калмыкии (51,6), в Чувашии (52,3), в Карачаево-Черкесии (54,8), в то время как общий средний балл в России по математике – 44,5. В этих республиках средние баллы ЕГЭ по математике также на уровне результатов специализированных школ и гимназий/лицеев.

Столь высокие показатели в этих национальных республиках по двум обязательным экзаменам позволяют высказать ряд соображений. Действительно, если ЕГЭ является объективным показателем уровня освоения учащимися образовательных программ, то мы можем сделать вывод, что здесь удалось выстроить систему массового образования на уровне гимназического. В то же время неясно, какими ресурсами

(кадровыми, материально-технически, организационно-управленческими, финансовыми, научными и др.) обеспечено достижение столь высоких результатов. Во всяком случае, отечественная педагогика до сих пор не отразила этот позитивный опыт. Или, напротив, здесь мы сталкиваемся с какими-то особыми механизмами искажения объективных результатов ЕГЭ, которые до этого просто не обнаруживались в ходе нашего анализа. В этой связи в качестве экспертной оценки ситуации мы хотели бы привести результаты проведенного нами опроса учителей, в котором приняли участие более 2 тыс. респондентов (1). Наиболее популярным ответом на вопрос о возможности фальсификации результатов ЕГЭ является указание на то, что «фальсификация результатов возможна на уровне региональных органов управления образованием» (16,1%).

Вместе с тем региональный анализ результатов ЕГЭ позволяет обозначить характерные тенденции влияния экономических и социокультурных факторов на сферу образования. Однако здесь должна использоваться особая стратегия: имеет смысл сопоставлять регионы, обладающие схожими характеристиками (входящие в один федеральный округ, имеющие схожую поселенческую структуру и др.).

В качестве примера сравним три региона из Центрального федерального округа: Воронежскую, Липецкую и Тульскую области. Выпускники воронежских и липецких школ сдали ЕГЭ гораздо успешнее, чем учащиеся Тульской области. Результаты экзамена по русскому языку соответственно 60,6; 60,8; 56,6 балла; по математике соответственно 49,2; 53,5; 41,2 балла.

Обратимся к ряду конкретных показателей, которые характеризуют условия функционирования системы школьного образования в этих регионах. Одним из важных индикаторов являются инвестиции в основной капитал, направленные на развитие образования. По этому показателю (на 2006 год) в Воронежской области в образование инвестировалось 938,3 млн руб., в Липецкой – 593,5 млн руб., в Тульской – 271,9 млн руб. Таким образом, мы видим, что в Тульской области ин-

вестиции в основной капитал в абсолютных числах существенно ниже, чем в Липецкой и Воронежской. Особенно показательно здесь сравнение с Липецкой областью, где численность населения ниже, чем в Тульской.

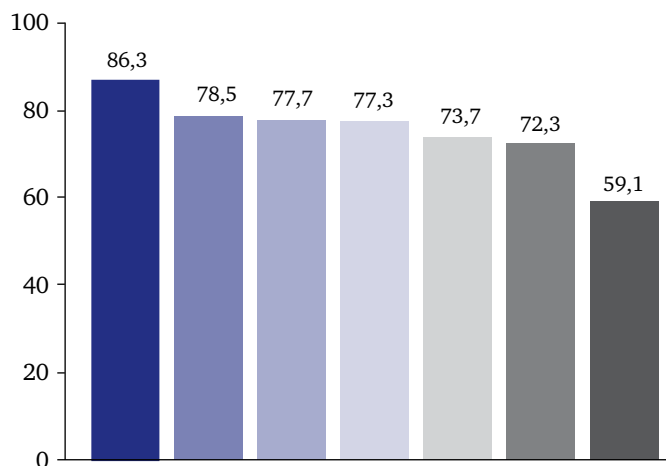
Важным для анализа является и такой индикатор, как размер оплаты за обучение при получении высшего профессионального образования. Так, если в Липецкой области стоимость обучения на платной основе за семестр (на конец 2006 года) в вузах в среднем составляла 18 359 рублей, в Воронежской области – 15 260, то в Тульской – 12 121. Таким образом, мы видим, что в тех регионах, где обучение на платной основе стоит существенно дороже, оказывается выше и успешность сдачи учащимися ЕГЭ. Иными словами, ситуация, сложившаяся с оказанием платных услуг в регионе при получении высшего образования, содержательно коррелирует с успешностью сдачи ЕГЭ: учащиеся более мотивированы на достижение высоких результатов по ЕГЭ, чтобы иметь возможность обучаться на бюджетной основе. Добавим, что это связано и с особенностями дифференциации системы школьного образования в регионе. Так, например, если доля выпускников, обучающихся в специализированных школах и лицеях/гимназиях в крупных городах Воронежской области составляет 7,9%, в Липецкой – 7,7%, то в Тульской всего 1,3%. Таким образом, *желание дать ребенку более качественное школьное образование можно рассматривать как стратегию вложений в развитие человеческого капитала.* Добавим, что схожие тенденции обнаруживаются и при корректном сопоставлении регионов, входящих в состав других федеральных округов.

В целом приведенные примеры показывают, что региональный анализ позволяет выявить влияние особых экономических механизмов на успешность освоения учащимися образовательных программ.

Завершая анализ результатов ЕГЭ, обратимся к той основной цели, которой руководствовался авторский коллектив. Понятно, что для многих выпускников школ ЕГЭ в 2009 году стал реальным средством поступления в вуз. И именно этот момент

наиболее активно обсуждается сегодня в прессе и профессиональном сообществе. Мы же хотим несколько сместить акценты в данной дискуссии, пытаясь показать, что с помощью ЕГЭ получен уникальный материал, позволяющий охарактеризовать (хотя бы в первом приближении) реальное качество образования современной российской школы. Хотелось бы подчеркнуть, что результаты ЕГЭ позволяют выявить не только болевые точки в системе школьного образования, в первую очередь касающегося социального неравенства, но и обозначить возможности использования ЕГЭ как инструмента для принятия ответственных решений на разных уровнях управления образованием: школьном, районном, региональном, федеральном. И здесь не менее важны данные о приеме студентов в вузы на основе ЕГЭ 2009 года. В качестве примера обратимся к средним баллам абитуриентов, поступивших в московские вузы по результатам ЕГЭ. Ограничимся некоторыми данными (5), которые касаются специальностей, где профильным является экзамен по русскому языку: филология, журналистика, теоретическая и прикладная лингвистика, перевод и переводоведение, теория и методика преподавания, лингвистика, русский язык и литература (рис. 8).

Как видно из рисунка, самый низкий балл зачисления среди данных языковых специальностей имеют будущие учителя русского языка и литературы, те, кто поступил в педагогические вузы. Это позволяет поставить серьезный вопрос о существующей тенденции рекрутирования нового поколения выпускников школ в педагогическую профессию. Дело не только в том, что в педагогические вузы, как показывает социологический анализ, поступают выпускники из более слабых социальных страт (2), но также и в том, что сюда попадают выпускники с более низкой академической успеваемостью. *И в этом трагизм ситуации: в педагогическую профессию отбираются более слабые по своей академической успеваемости выпускники, которые впоследствии будут обучать новое поколение детей. Этот порочный круг необходимо разорвать, и здесь требуется осо-*



- Филология
- Журналистика
- Теоретическая и прикладная лингвистика
- Перевод и переводоведение
- Теория и методика преподавания
- Лингвистика
- Русский язык и литература

Рис. 8. Средний балл зачисления по ЕГЭ в 2009 году, баллы.

бая политика в отношении учительского корпуса.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Собкин В. С. Отношение учителей к Единому государственному экзамену (по материалам социологического исследования) // Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XIII. Вып. XXIII. – М.: Институт социологии образования РАО, 2009. С. 191.
2. Собкин В. С., Ткаченко О. В. Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы. Труды по социологии образования. Т. XI–XII. Вып. XXI. – М.: Центр социологии образования РАО, 2007. С. 200.
3. Собкин В. С., Адамчук Д. В., Иванова А. И., Коломиец Ю. О., Лиханов И. Д., Нарбутт Д. А. ЕГЭ: опыт социологического анализа // Вести образования, 2009. № 18 (138). С. 12–13.
4. Собкин В. С., Адамчук Д. В., Коломиец Ю. О., Лиханов И. Д., Иванова А. И., Нарбутт Д. А. Плюсы и минусы ЕГЭ // Дитя человеческое, 2009. № 5. С. 9–15.
5. ЕГЭ и прием в вузы. Средний балл абитуриентов, поступивших в московские вузы по результатам ЕГЭ: август-2009 // Государственный университет – Высшая школа экономики. – М., 2009.



Инвестиционный климат в образовании¹

В феврале 2010 года состоялись первые Сабуровские чтения, посвященные памяти известного политика, экономиста, поэта и драматурга Евгения Сабурова.

Публикуемая статья Е. Ф. Сабурова посвящена оригинальному подходу к инвестициям в контексте образовательной политики. В отличие от традиционных взглядов на инвестиции в образование Е. Ф. Сабуров ставит вопрос о том, что экономика образования – это экономика инвестиций в общество, его развитие и повышение его конкурентоспособности.

А. Г. Асмолов

В

любой сфере человеческой деятельности особое, если не сказать первостепенное, значение придается созданию благоприятного инвестиционного климата. Привлечение долгосрочных ресурсов – кадровых, материальных, финансовых – обеспечивает развитие отрасли или, более широко, сферы деятельности. Успех на этом пути зависит от того, насколько

заинтересован инвестор в своих инвестициях. При этом нередко польза от инвестиций представляется весьма смутно и уж никак не может трактоваться лишь как денежная отдача. Кроме того, практика показывает, что такие категории, как доверие, уверенность, вера в эффективность вложений не всегда являются решающими при оценке целесообразности. Значительно большую роль может играть надежда. Именно эта особенность принятия решения об инвестировании бывает причиной самых ярких достижений в общем ходе развития.

При таком сложном, долгосрочном и мотивационно непроясненном действии говорить о решении на основе анализа затрат и результатов можно только с большой долей абстракции. Инвестиционные риски включают в себя весь спектр неприятностей (и приятностей) от природных до политических катаклизмов. Сюда попадают и переоценка (или недооценка) своих способностей и способностей своих друзей

и недругов. Немаловажную роль играет сокрытие, непроясненность, искажение или полное отсутствие некоторой информации. Понятие инвестиционного риска столь общо, что в последние годы стало принято говорить о более расплывчатом, но и более реалистичном понятии – о благоприятном и неблагоприятном инвестиционном климате. Подразумевается комплексный взгляд и на привлекательность сферы деятельности, и на наличие понятных институтов в ней и вокруг нее.

Не приходится удивляться, что вопрос об инвестициях в образование в нашей стране не только не имеет ответа, но и не имеет сколько-нибудь внятной постановки. В социалистической экономике инвестиционный подход не был принят и разве что сводился к оценке эффективности капвложений в производство. Да и здесь скромные попытки его применить хотя бы в примитивной форме сравнения затрат и результатов при строительстве, например, обувной фабрики кончались плачевно для энтузиастов-экономистов. Что уж тут говорить о такой сложной сфере, как образование, которая является предметом постоянной полемики в мировой экономической литературе. В нашей же стране отсутствие научной традиции изучения экономики образования приводит к подмене проблемы инвестиций в образование на желание «привлечь дополнительные средства в систему образования» с явно выраженной апелляцией не к инвестору, а к спонсору. Конечно, такое недоразумение характерно именно для нашей России,

¹ Перепечатана из журнала «Общественные науки и современность» № 1, 2007 г.

но, повторю, и в мировой научной литературе, несмотря на блестящие достижения и общее пристальное внимание, в экономике образования остается еще много тумана.

Я не ставлю себе цель включиться в полемику по поводу экономики образования, хотя, конечно, имею собственные суждения по ряду проблем. Моя цель скромнее – попытаться прояснить терминологию и способствовать разумной постановке вопроса об инвестициях в образование. Для этого требуется осмысление таких тем, как: что это за благо – образование? какова природа заинтересованности существующих и потенциальных инвесторов? какова смысловая наполненность понятий универсального и специального в образовании? что конкретно может быть объектом инвестиций?

ОБРАЗОВАНИЕ КАК БЛАГО

При рассмотрении образования как блага в ряду других благ прежде всего имеет смысл остановиться на вопросе где, когда и кем это благо создается? Вслед за сторонниками «субъект-субъектной» педагогики (Коломинский, 1991; Давыдов, 1996) следует признать, что это благо вырабатывается самим субъектом образования в ходе взаимодействия с учителем, книгами, окружающей средой и различными источниками информации. Не касаясь в данном случае характера и технологии этого взаимодействия, что относится к области педагогики и социологии, экономисты признают, что представление об учащемся как объекте образования, понимаемого как процесс, не соответствует действительности. Перефразируя Евангелие, можно сказать, что образование, как Царство Божие, «силою берется и употребляющие усилие восхищаются» (Мат. 11, 12). Здесь церковнославянское слово «восхищают» может переводиться на русский как «похищают, забирают себе» или в более привычных педагогических формах «овладевают, присваивают».

Представление об образовании как о благе, вырабатываемом самим человеком (или семьей), получило признание в экономической теории (Беккер, 2003б). С этой точки зрения труд учителя, информацию, опыт общения и работы следует рассматривать как промежуточные блага ресурсного типа, используемые в процессе получения (присвоения) образования. В этом качестве образование не одиноко. Можно считать, что ряд важнейших благ вырабатывается се-

мьей (или человеком) с помощью так или иначе приобретаемых ресурсов. С такой точки зрения вещи, которые приобретаются нами как блага, можно считать лишь ресурсами для получения благ. Так, стиральная машина может рассматриваться нами как ресурс для обретения блага свободного времени домохозяйки и избавления ее от тяжелого труда ручной стирки.

Неизбежно возникает следующий вопрос: является ли само образование конечным благом или же овладением ресурсом для получения других благ? Здесь, видимо, верно и то и другое. Однако стоит хотя бы схематично различать образование как источник непосредственного наслаждения и образование как средство обеспечения благосостояния и социального статуса. И в том и в другом своем качестве образование приносит пользу, обладает полезностью, выгодно и дает результат. Все эти квазисинонимы, употребляемые в экономической науке, вполне применимы к образованию, но даже для второй – ресурсной – роли образования чрезвычайно трудно найти денежное выражение эффекта. Все попытки посчитать денежный эквивалент социального статуса не привели к созданию разумной общепринятой методики, несмотря на их несомненное научное изящество и глубокую философскую и методологическую верность. Что же касается оценки образования как удовольствия (наслаждения), то здесь дело обстоит, естественно, еще хуже.

Деньги – одно из величайших изобретений человечества. Проверять деньгами эффект от действий актеров – благородная задача. Демагогические призывы отказаться от денег как беспристрастного инструмента сравнений, к сожалению, лишь камуфляж самых шкурных меркантильных интересов. Тем не менее следует признать, что мы далеко не всегда в состоянии производить сравнение с помощью правильно определенных денежных эквивалентов социальных взаимодействий. Это объясняется младенческим состоянием экономической науки и нежеланием представителей других наук честно проанализировать свои мотивации.

Хочу напомнить, что экономика первоначально имела своей философской основой гедонистический утилитаризм. Философская основа той или иной науки – это особая песнь. По своим моральным и религиозным убеждениям физик может быть кем угодно. Одно время у них был моден буддизм.

Но как физики они всегда опирались на позитивизм. Точно так же экономист никогда не признает научно корректными рассуждения, в глубине которых не спрятаны такие понятия, как «удовольствие», «польза», «лишения». Для полноценного экономического подхода к образованию вполне достаточно признания того, что образование – конечное благо, приносящее непосредственное удовольствие его обладателю, промежуточное позиционное благо, дающее обладателю преимущества на рынке труда, и дефицитное благо, поскольку для обладания им требуются лишения в виде затрат сил, времени и денег. Особым вопросом является следующий: кто получает пользу от образования?

ВНУТРЕННЯЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматривая образование как благо, мы уже тем самым утверждаем, что существуют адресаты, присваивающие себе эффект от образования. Прежде всего, несомненно, таким адресатом является сам человек, получивший образование. В соответствии с вышеизложенным человек как бенефициар получает удовольствие от образования и имеет возможность повысить свои доходы. Позже мы вернемся к проблеме получения удовольствия от образования. Здесь следует только еще раз напомнить, что для обретения образования требуется инвестирование сил и времени, а не только финансовых ресурсов.

Если ограничиваться утверждением, что образование дает лишь внутренний эффект (Coase, 1960), т. е. эффект для самого обучающегося, то напряжение сил, времени и средств со стороны обучающегося оправданно. Однако мы вправе утверждать, что помимо внутреннего эффекта образование дает и внешний эффект, эффект не для самого обучающегося, но для других бенефициаров. Анализируя проблему инвестирования в образование, было бы неверно ограничиваться лишь эффектом для самого обучающегося как субъектом инвестирования. Адресатом эффекта от образования, естественно, выступает семья обучающегося. Этим объясняется, что семья в целом и отдельные ее члены расходуют большие средства и личные усилия на образование детей. Впрочем, эту проблему можно трактовать и иначе. Ребенок неотделим от семьи достаточно длительное время. Современная наука еще только пытается рационализировать внутрисемейные связи. Это относится и

к венской экономической, и к венской психологической школам. Поэтому целесообразно говорить о внутреннем эффекте от образования для семьи, а не только для самого обучающегося.

Можно утверждать, что в последние полвека роль семьи в образовании ребенка резко усилилась. Это связано с двумя факторами. Во-первых, повысился образовательный уровень родителей, и они готовы и способны к информационному обучению детей, т. е. «занимаются с ними», а не только к подражательному, т. е. «подают пример». Весьма характерным показателем происшедших перемен и усиливающейся конкуренции со школой со стороны семьи служит то, что педагоги настойчиво советуют родителям именно «подавать пример», а не «заниматься» с детьми. Эти призывы выглядят тем более странными, что в быстро меняющемся мире подражание становится все более неэффективным способом обучения.

Вторым фактором, заставляющим семью все большее внимание уделять образованию детей, становится изменение ситуации с наследством. Дело хотя бы в том, что материальное наследство стремительно обесценивается. Я даже не говорю о денежных сбережениях. Вспомним, что важнейшим видом наследства в нашей стране было жилье, которого добивались десятилетиями. И что сегодня представляют собой наши советские квартиры по сравнению с вновь строящимся жильем? Не хотим ли мы для своих детей нечто большее? Если же мы сумели создать свое дело, то передать его детям без обучения тому, как им эффективно управлять, бессмысленно и опасно.

Если первый фактор свидетельствует о возрастании образовательных возможностей семьи, то второй – о необходимости образования в связи с возрастанием его ценности как наследства, оставляемого ребенку. Впрочем, нерасчленимость семьи и ребенка не следует преувеличивать. Существует еще и соображение о том, что семья рассчитывает на помощь от детей в будущем. Есть данные, что при развитой и надежной системе пенсионного обеспечения заботы об образовании детей понижаются (Беккер, 2003). Нам это в ближайшем будущем, согласитесь, не грозит. Во всяком случае, трактуем ли мы семью как стареющих родителей или как некое вневременное единство, связанное нерациональными взаимными обязательствами, но эффект от образования не для человека только, но и для его семьи существует.

Есть очень интересная деталь, выявленная экономикой образования в отношениях человека обучающегося и его семьи. В странах с плохо развитой пенсионной системой старшее поколение очень настаивает на внушении детям чувства вины. Из вины перед родителями следует требование обязательств перед ними. Я бы отнес сюда и требования пристального изучения истории, и внимания к старине и национальным традициям.

Рассмотрению образования как промежуточного блага, позволяющего использовать его как ресурс для получения других благ, посвящена обширная научная литература. Основополагающими здесь являются труды Г. Беккера по теории человеческого капитала (Беккер, 2003). Благодаря работам Дж. Минсера (Mincer, 1974) и их последователей получены блестящие эмпирические подтверждения. Мне доводилось писать о том, что теория человеческого капитала имеет определенные недостатки или, вернее, недоработанные места (Сабуров, 2005), о чем, впрочем, говорит и сам ее автор. Тем не менее эти остающиеся открытыми вопросы никак не могут подвергнуть сомнению основные выводы данной теории. Из них важнейшим является следующий: человек, получивший образование, лучше позиционируется на рынке труда и получает возможность претендовать на большие доходы, чем человек без образования. Достаточно запутанные проблемы возникают при анализе смысла и объема образовательной оснащенности так же, как и при анализе смысла и роли сигнала о получении определенного уровня образования. Именно эта проблема заставляет сегодня говорить об образовании скорее не как об обретенном человеческом капитале, но как о позиционном благе.

ВНЕШНИЙ ЭФФЕКТ ОБРАЗОВАНИЯ

Повышение благосостояния общества в целом, вызванное повышением уровня образования его членов, признается в экономике реально существующим эффектом (внешний эффект образования). Нетрудно обнаружить корреляцию между средним количеством лет обучения в стране и уровнем жизни. Тем не менее такой «любовой» подход мало о чем свидетельствует. Может

быть, не образование способствует росту благосостояния, а, наоборот, у людей благополучных стран появляются деньги и досуг для образования? Разве США победили Европу в гонке благосостояния благодаря лучшему образованию? Вспомните, как бедные, но гордые англичане и французы на рубеже XIX и XX веков смеялись над невежественными «американскими дядюшками». Сейчас США очень образованная страна, но скачок в образовании произошел после победы на экономическом фронте.

Еще более сомнительным выглядит утверждение о том, что высокий уровень образования обеспечивает безопасность и обороноспособность страны. История буквально кишит примерами, доказывающими обратное. Уже хрестоматийным стал пример Римской империи, павшей под ударами не столь уж многочисленных и не столь уж технически оснащенных и уж совершенно необразованных варваров. Но зачем так далеко ходить за примерами? Средний уровень образования воинов стран гитлеровской коалиции был выше, чем воинов стран антигитлеровской коалиции. Однако мы победили это довольно образованное мировое зло.

Сторонники теории внешнего эффекта образования любят ссылаться на известное решение Дж. Кеннеди о приоритетном развитии образования как ответ США на запуск СССР первого спутника Земли. Я бы добавил сюда неожиданный для многих призыв А. Гринспена повышать уровень образования как единственно эффективный способ борьбы с аутсорсингом и, стало быть, угрозой безработицы. При всем уважении к этим выдающимся и успешным людям следует отметить, что никакой солидной научной базы за их суждениями, в общем, не было, хотя логика подобных умопостроений ясна. В ее основе лежит известный парадокс В. Леонтьева. Казалось бы, страны, где много денег и дорогая рабочая сила, должны экспортировать капиталоемкую продукцию, а страны, где мало денег и дешевая рабочая сила, трудоемкую продукцию. На деле получается все наоборот. Объяснение этого парадокса самим зачинателем Госплана, а впоследствии американским экономистом и нобелевским лауреатом Леонтьевым дается следующее.

В странах с плохо развитой пенсионной системой старшее поколение очень настаивает на внушении детям чувства вины.

Единственный дефицитный ресурс в экономике – квалификация людей. Дорогая рабочая сила – высокий уровень образования – может делать то, что никакой другой ресурс делать не может. Потому все это и покупают. Логика безупречна. Но почему-то об этом парадоксе все меньше вспоминают. Подозреваю, что картину начали портить вслед за Японией и Китаем, и Южная Корея. Впрочем, по мере роста благосостояния и там уже всюду пошел образовательный бум.

Тем не менее все сомнения, возникающие при рассмотрении пользы образования для общества в целом, на наш взгляд, возникают из-за теоретической неразберихи, а не из-за отсутствия эффекта вообще. Общая убежденность в том, что такая польза есть, мешает строгому научному анализу вопроса. Отдельные тонкие наблюдения тонут под горами демагогической макулатуры. Как и многие другие крайне серьезные вопросы в человеческой жизни, данный вопрос можно оставить без ответа и перенести в разряд конвенциональных. Однако этому мешает один бросающийся в глаза факт. Образование неоднородно, рассматриваем ли мы его как процесс или как результат.

Расчеты эффекта от образования с использованием инструментария теории человеческого капитала показали существенную разницу между эффективностью начального и, например, послевузовского образования. Стоит напомнить, что при этом внешний эффект для общества в целом, в сущности, представлял как сумма внутренних эффектов для людей. Кроме того, не принималось во внимание качество образования, а значит, и роль сигнала об обретении того или иного уровня образования для работодателя. Чуть ли не единственный научно-обоснованный вывод из расчетов по этому методу следующий: для стран с неграмотным или малограмотным населением эффект от инвестиций в начальное образование больше, чем эффект от инвестиций в сельское хозяйство или промышленность.

Дальнейшие исследования характера и величины внешнего эффекта от образования упираются в проблему оценки его качества. Не лишены основания утверждения о синергетическом эффекте социализации через образование. Несомненно, эффект от повышения уровня образования населения различен для стран с разным уровнем развития. Следует заметить, что при оценке эффекта от образования нельзя ограничиваться лишь денежным его выражением. Не могут выпа-

дать из рассмотрения такие характеристики, как, например, продолжительность жизни или комфортность проживания, что бы под этим ни подразумевалось.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

Крайним прагматическим выражением рассмотрения образования как ресурса является компетентностный подход (Теоретические... 1983), в рамках которого образование рассматривается как подготовка к жизни. Под жизнью здесь может подразумеваться и работа, и дальнейшая учеба, и нормальное функционирование в том или ином сообществе.

Компетентностный подход выдвигает на первый план проблему сигнала: что, собственно, означает тот или иной документ об образовании? При этом базовой становится точка зрения «приемщика», кто бы он ни был. Это может быть отдельный работодатель, корпорация, учебное заведение следующего уровня образования, общество (как правило, в лице государства или муниципалитета), профессиональное сообщество и в некоторых случаях семья. Точка зрения «приемщика» весьма похожа на точку зрения инвестора. Его первейшее требование – обеспечение понятности сигнала.

«Приемщика-инвестора» не интересует, чему и как учился носитель сигнала об образовании. Его интересует, способен ли этот человек работать, придерживаться принятых социально-этических норм и т. п. В связи с этим «приемщик-инвестор» обращает особое внимание на те фильтры, прохождение которых дает обучающемуся право стать носителем сигнала об образовании. Однако внимание к фильтру не означает непременно требования контролировать организационную и содержательную стороны фильтра. Такой контроль приведет к дополнительным расходам со стороны «приемщика». В большинстве случаев «приемщик» хотел бы, скорее, ясности, чем контроля. Популярностью пользуется идея независимого (внешнего по отношению к системе образования) фильтра. Здесь следует вспомнить о так называемых квалификационных стандартах. Это сходно с созданием рейтинговых агентств, пользующихся доверием инвесторов при оценке, например, ценных бумаг.

Вообще, надо сказать, что компетентностный подход позволяет применять для анализа и выработки рационального поведения многое из того, что наработано на обычных

инвестиционных рынках. Во всяком случае ясность сигнала и прозрачная финансовая отчетность делают для «приемщика» актуальным вопрос о его интересе к тем или иным видам и учреждениям образования, а значит, и о собственном превращении в полноценного инвестора. В то же время «туман на рынке» диктует совершенно другое поведение. Понимая социальную значимость образования (неважно, действительную или лишь декларируемую), «приемщик» будет демонстрировать «живейшее участие», на деле ограничиваясь благими пожеланиями, заинтересованной критикой и добровольно-принудительным спонсорством.

Означает ли это, что в настоящих условиях с точки зрения компетентностного подхода инвестирование в образование невозможно? Это не совсем верно. Конечно, бесконтрольная, финансово непрозрачная, сама себя оценивающая, выдающая документы на лишь ей понятных основаниях система не может быть объектом инвестирования. Но система образования – это еще не образование. Если система не способна «переварить» инвестиции, а продукт (образование) востребован на рынке, то развиваются внесистемные формы образования.

Компетентностный подход можно рассматривать как одно из проявлений так называемого экономического империализма, т. е. проникновения экономических методов в доселе закрытую для них область. В сфере профессионального образования его плодотворность очевидна. Что же касается общего образования, то здесь рассмотрение образования как ресурсного позиционного блага наталкивается на большие трудности.

НАСЛАЖДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

Ранее неоднократно упоминалось, что образование, понимаемое и как процесс, и как результат этого процесса, не может считаться лишь ресурсом для дальнейшей жизни и для добывания других благ. Конечно, даже общее образование, не дающее прямых профессиональных навыков и умений, тем не менее способствует выработке ориентации в природе и культуре, обретению социально-этических норм и других ресурсов, необходимых для достижения успеха в жизни. Но это далеко не исчерпывает проблему. Образование само по себе конечное благо, вызывающее прямое

удовольствие, ради достижения которого человек согласен идти на лишения в виде затрат времени, сил и средств.

В экономической литературе анализируется музыкальное образование как механизм приобретения потребительского капитала, способного обеспечивать его обладателю наслаждение от все более сложной и изысканной музыки. С этой точки зрения образование есть аддиктивное благо. Рискую вызвать гнев педагогов-психологов, привыкших употреблять термин «аддиктивный» исключительно в негативном плане, хочу обратить внимание, что с точки зрения наслажденческого подхода образование относится именно к разряду пристрастий. Однако вовсе не все пристрастия следует признать пагубными.

Если мы ставим себе задачу воспитать в ребенке стремление к чтению хорошей литературы, музыкальный вкус, «зрячую радость узнавания» все нового и нового, если мы, короче говоря, приветствуем «образование в течение всей жизни», то мы, собственно говоря, хотим, чтобы у этого ребенка возникла зависимость, пристрастие к образованию. Мы совершенно справедливо полагаем, что это благое пристрастие, хорошая зависимость от процесса и наслаждение, получаемое в результате.

Есть принципиальная экономическая разница между пагубными и благими аддиктивными пристрастиями. Пагубное пристрастие требует все больших затрат сил, здоровья и денег для получения того же уровня удовольствия.

Благое пристрастие, наоборот, по мере возрастания уровня освоения материала обеспечивает как минимум тот же уровень удовольствия при все меньшем напряжении сил. Можно сказать, что пагубное пристрастие создает отрицательный потребительский капитал, а благое – положительный. Здесь, конечно, был бы уместен анализ возрастной разницы в поведении людей и реакции на расширение спектра благих пристрастий. К сожалению, экономическая наука, впрочем, как и психолого-педагогическая, больше внимания уделяет пагубным, а не благим пристрастиям.

Однако наиболее интересным следствием наслажденческого подхода к рассмотрению образования является утверждение,

Если система не способна «переварить» инвестиции, а продукт (образование) востребован на рынке, то развиваются внесистемные формы образования.

что образование расширяет возможности наслаждения, а значит, тех благ, к которым стремится человек. Создание потребительского капитала, способного превратить в изысканные удовольствия чтение книги, созерцание картины, прослушивание музыки, ведение беседы и исследования, – важнейшая задача образования. Расширение возможностей, расширение выбора – это и есть свобода, понимаемая как процесс, а не как средство для обеспечения условий эффективного хозяйствования.

Современная теория благосостояния не отказывается от поисков денежного эквивалента социального дохода или личного наслаждения. Тем не менее она предлагает проявлять в этих поисках осторожность и относится к деньгам не как к цели деятельности, но, скорее, как к средству или, скромнее, измерителю, позволяющему производить сравнения. Во всяком случае даже исследование объема и интенсивности предложения благих пристрастий, обеспечиваемых образованием, в качестве альтернативы пагубным пристрастиям, способно обосновать эффективность инвестиций в образование не хуже, чем методы теории человеческого капитала. Это указывает на то, что наслажденческий подход к образованию вполне заслуживает внимания экономической науки. Его использование поможет также сгладить противостояние экономическому империализму со стороны противников компетентностного подхода.

В последнее время участились случаи использования в публицистике и социологии термина «социальный капитал». Судя по всему, этот по происхождению экономический термин является некоторым логическим продолжением понятия социальный доход из теории социальных взаимодействий. Если не отметить его с порога, как не имеющего экономического смысла, а попытаться осмыслить как понятие, то стоит обратить внимание на тот факт, что потребительский капитал, необходимый для выработки личных благ, не формируется в безвоздушном пространстве, а получается в ходе социальных взаимодействий. Важнейшим из таковых в этом плане, видимо, следует считать образование, которое способствует наращиванию социально обусловленной части потребительского капитала.

Поскольку механизмом капитализации в данном случае выступает наслаждение, то

стоит обратить внимание на востребованность таких форм образования, как классная жизнь, летние школы, кружки и т. п. Их смысл становится ясен только при рассмотрении с точки зрения наслажденческого подхода к образованию. Это показывает, что наслажденческий подход не должен ограничиваться лишь проблемой возникновения личных пристрастий, но и исследовать механизм капитализации социального дохода в процессе социальных взаимодействий образовательного характера.

Остается лишь удивляться пренебрежением, наслажденческому подходу со стороны экономистов на фоне усиливающегося потока инвестиций в различные формы познавательного бизнеса, не имеющие характера обучения компетентностям. Кроме того, расширение спектра предлагаемых человеку благ опять-таки возвращает нас к вопросу об избирательном воспитании пристрастий.

УНИВЕРСАЛЬНОЕ И СПЕЦИАЛЬНОЕ

Проблема универсального и специального в образовании, пожалуй, одна из самых серьезных в исследовании инвестиционного климата в этой отрасли. Работодатель согласен затрачивать средства на специальное обучение своих сотрудников, если в результате этого обучения они будут лучше трудиться на его фирме, но не получают преимуществ на свободном рынке труда. Ведь иначе работник уйдет на другое производство. Такое специальное образование работодатель может частично финансировать из прибыли, хотя, конечно, другая часть компенсируется недоплатой за труд. Однако если работодатель организует некоторое общее, универсальное образование, значит, деньги на это образование напрямую берутся из оплаты труда. Такова классическая схема. Но всегда ли подтверждают ее расчеты? И всегда ли мы можем четко разделить универсальное и специальное в образовании?

В специфических российских условиях мы вправе задать исследователям некоторые вопросы. Например, вопрос об образовании в городах, где есть градообразующее предприятие. При пониженной мобильности населения универсальное образование может быть весьма эффективным для работодателя. Инвестиции в общее или даже дополнительное образование достаточно рациональны и на практике не являются редкостью в таких случаях. Другим примером нарушения классической схемы может служить следующее.

Работодатель инвестирует в существующее учебное заведение, обуславливая свои инвестиции требованием расширения фундаментальной составляющей образования. При этом студентам сообщается, что им гарантировано высокооплачиваемое рабочее место после успешного окончания учебы. Тем самым работодатель, озабоченный необходимостью обновления и смены технологий, стимулирует подготовку элитных кадров, в то же время пытаясь застраховаться от их перехвата.

Приведенные примеры призваны показать, насколько осторожным следует быть при оценке возможностей инвестирования в универсальное и специальное образования. Чрезвычайно ненадежными для этой оценки являются социологические опросы. Дело в том, что люди в своих ответах на прямые вопросы скорее ориентируются на общераспространенные мифы, чем на реальную пользу, а в практике инвестирования поступают наоборот. Иногда рассмотрение вопроса об инвестициях целесообразней основывать на психоанализе, чем на декларативных заявлениях. Собственные деньги – слишком интимная сфера человеческой души, чтобы обнажать ее, да еще публично. Не стоит забывать, что венская экономическая школа, столь много сделавшая для осознания роли человеческого поведения в экономическом развитии, родилась одновременно с венской психологической школой. И, видимо, в тех же кофейнях.

Особенно интересным является инвестирование со стороны выпускников учебных заведений. Здесь можно говорить о чем-то похожем на страсть. Бывшие ученики вкладывают свои силы, влияние, время и деньги в учебные заведения, которые окончили когда-то. Явление это не повсеместное, но частое. Существует гипотеза, что это вызвано стремлением распространять свое влияние через формирование сообщества (Фуллер, 2005). Недоброжелатели назовут такую тактику мафиозной. Более добрые исследователи станут говорить о чем-то вроде интеллектуального землячества. Избегая таких оценок, важно отметить другое. И школа в маленьком городке, и университет в большом городе могут становиться инструментами влияния и центрами формирования взглядов на жизнь.

Как правило, инициаторами инвестирования такого типа являются, с одной стороны, связки успешных государственных деятелей или руководителей крупных кор-

пораций, а с другой стороны – их бывших однокашников, ставших во главе учебных заведений. Сначала инвестиции направляются в специальное образование, но сравнительно быстро они распространяются и на универсальное, впрочем, на первых порах часто под маской благотворительности. Смысл процесса состоит в создании мозговых центров, обеспечивающих движение общества в «нужном» направлении. Такая практика характерна для США и Соединенного Королевства. Она с трудом приживается в Германии и России, хотя нужда в «мозговых центрах» как инструментах влияния и выращивания определенным образом ориентированных кадров ощущается и здесь.

Говоря о соотношении универсального и специального с точки зрения инвестирования, следует отдельно отметить проблему социализации. К сожалению, сегодня исследования социализации считаются прерогативой психологов, педагогов или даже клерков, занятых рассуждениями о воспитании социально-этических норм, национального менталитета или еще чего-нибудь подобного. Между тем социализация стала включать в себя знание английского языка, умение водить автомобиль, ориентацию в правовой системе и довольно обширный спектр других компетентностей. Таким образом, компетентности, первоначально относившиеся лишь к специальному в образовании, становятся критериями успешности освоения универсального. Здесь важно отметить, что какую бы дробность компетентностей мы ни создавали для удобства фильтров и доверия к сигналам, речь идет именно об универсальном образовании.

Таким образом, неверно было бы использовать компетентностный подход лишь в специальном образовании. Он применим и к универсальному. Полагаю, что наслажденческий подход также не должен ориентироваться лишь на универсальное образование. Воспитание пристрастий к специальным видам деятельности всегда было инструментом формирования научной, творческой и рабочей элиты. Смеею высказать мысль, что воспитание благих пристрастий вообще способствует созданию общества, не стремящегося разрушить себя.

Собственные деньги – слишком интимная сфера человеческой души, чтобы обнажать ее, да еще публично.

РЫНОК В ОБРАЗОВАНИИ?

Классический рынок в образовании невозможен. Этому противостоят несколько важнейших факторов. Первым является общее убеждение в колоссальном внешнем эффекте образования. Эффективное противостояние рынку связано в данном случае не столько с верностью этого убеждения, сколько с его общепризнанностью. Однако если проанализировать аргументы сторонников таких взглядов, мы увидим достаточно значимый их разброс. Адепты «знания» (know-ledge) экономики утверждают, что повышение общего уровня образования способствует росту благосостояния страны. Они твердо придерживаются компетентностного подхода и превалирования специального в образовании. Напротив, традиционалисты делают упор на социализацию, универсальное в образовании, на борьбу с индивидуализмом и воспитание восторга перед действительными и мнимыми прошлыми победами. Здесь тоже царит компетентностный подход, но компетентности уже подразумеваются не те. Консервативное большинство, скорее, относится к образованию как к повинности, которая зачем-то нужна государству, имеющему от этого какой-то эффект. Ясно, что эти три группы единодушны в убеждении, что инвесторам в образование должно быть только «государство», т. е. общество в целом. Однако когда речь заходит о конкретном направлении инвестиций, т. е. содержании образования, то их требования становятся перпендикулярными друг другу.



Вторым фактором, противостоящим классическому рынку, является исторически оправданное убеждение, что формирование национальной элиты может происходить только через образование. Подозрительное

отношение к элите, располагающей значительно большей свободой, чем остальное население, заставляет людей пристально следить за ее образованием. Даже при достаточно либеральном подходе к образованию школы для одаренных детей из малообеспеченных слоев стипендии для талантливых студентов служат противовесом тенденции формирования элиты по принципу происхождения или имущественному цензу. Следует признать этот фактор крайне серьезным, поскольку любой способ формирования элиты не через образование чреват большими неприятностями для страны и общества.

Третий фактор, дающий аргументы сторонникам нерыночного подхода к образованию, – необходимость занять множество детей пребыванием в школе достаточно большое количество лет. Отношение к школе как к «отстойнику» – довольно распространенное, хотя и не слишком декларируемое явление. Еще более это относится к начальному и в какой-то степени к среднему профессиональному образованию. Противники такого подхода, если внимательно проанализировать их возражения, в сущности, выступают не против образования, а против его нынешнего содержания. Они сомневаются в даваемых компетентностях или же настаивают на большем внимании к «жизни» в школьные годы, т. е. фактически протестуют против крайне неуклюжих попыток педагогов воспитать благие пристрастия. Употребление термина «отстойник» связано именно с провалом педагогики на этом направлении. Стремление оградить себя от малолетней преступности породило ряд исследований на тему о пользе образования в данном смысле.

Эти три фактора слишком важны, чтобы пренебречь ими и настаивать на рыночных принципах в образовании. Тем не менее вынужденный отказ от рынка заставляет искать некоторые механизмы, способные компенсировать потери. Каковы же эти потери и чем рынок был бы полезен образованию? Можно ли предложить в данной сфере хозяйственный механизм, сохраняющий привлекательные стороны рынка и в то же время учитывающий факторы, противостоящие рынку?

ОРГАНИЗАЦИЯ ХОЗЯЙСТВЕННОЙ СРЕДЫ

Если мы по ряду причин, в том числе носящих вполне либеральный характер, не

можем перейти в образовании к классическому рынку, то это не значит, что надо опустить руки и согласиться с тем «туманом на рынке», о котором говорилось выше. Инвестор должен понимать ту среду, в которую попадают его деньги. Ему надо показать, что не произойдет разбазаривания средств, но они будут с пользой «переварены», как теперь принято говорить. Это относится не только к таким инвесторам, как население, корпорации или некоммерческие организации, но прежде всего к государству. Недаром и у нас, и за рубежом звучит лозунг: «Бюджетирование – по результату!» (БОР). Важнейшие факторы, делающие рынок самым эффективным из способов хозяйствования, – во-первых, диктат потребителя, во-вторых, соревнование производителей.

Проблема создания квазирыночного пространства в образовании, как и в любой другой бюджетной или частично бюджетной отрасли, – одна из самых острых в экономике. Ее решение должно повысить качество предоставляемых услуг и эффективность расходования бюджетных средств. Классический подход к этой проблеме состоит в комплексном использовании следующих инструментов. Профессиональное сообщество и экономисты определяют стандарт и его стоимость. Стандарт принимается на основе общественного консенсуса с учетом требований достойной оплаты труда производителя (в данном случае педагога), реальной эффективности образовательной услуги для достижения целей образования, необходимости создания условий для обучения и здорового содержания обучающихся, а также возможностей контроля соответствия оказываемой услуги стандарту. Второй инструмент – система такого контроля и обеспечение гласности его результатов. Третьим рыночным инструментом служит свобода потребительского выбора учебного заведения. Постольку стандарт с самого начала оснащается нормативом финансирования для его достижения, то он выступает как финансовое обязательство общества перед учебным заведением и обязательством по оказанию услуги со стороны учебного заведения. Таким образом, четвертым инструментом рыночного характера является контракт между органом управления бюджетом и бюджетополучателем.

Наличие такого контракта, в основу которого кладутся взаимные обязательства вокруг стандарта, делает ненужным сметное финансирование, обеспечивает возможность финансовой и содержательной (в рамках стандарта) автономии учебного заведения. В свою очередь это влечет нормализацию трудовых отношений. Ректор или директор учебного заведения получает возможность найма преподавателей и других работников по контракту, не ориентируясь не на ту или иную систему оплаты труда по формальным признакам, но на ценность данного работника. Одновременное использование всех этих инструментов ставит финансовое благополучие учебного заведения в прямую зависимость от его общественного признания. В случае отказа потребителя от образовательных услуг какого-либо учебного заведения создаются условия для расторжения контракта и объявления конкурса на управление данным учебным заведением. Ясно, что успешные учебные заведения будут заинтересованы в расширении своей сферы деятельности и примут участие в таких конкурсах либо непосредственно, либо через отпочковавшуюся часть своего педагогического коллектива. Сетевое взаимодействие «дочек» с материнским коллективом в таком случае носит методический и организационный характер. Дело не в том, что лучшие и живут лучше. Дело в том, что путем слияний и поглощений лучшие берут на себя процесс обновления и модернизации образования.

Реализация такого квазирыночного механизма при всей его привлекательности сталкивается с рядом труднопреодолимых препятствий. В ситуации высшей и средней профессиональной школы – это дифференцированность стандартов. Оснащенность технического и гуманитарного вузов не просто разная, она принципиально разная. Индивидуализация стандартов – это отказ от стандартов. Переход к стандартам «по программам», а не по учебным заведениям, всеми поддерживается, но пробивает себе дорогу с большим трудом. Что же касается общеобразовательных школ, то, несмотря на возможность и необходимость более-менее единых стандартов, за понятными исключениями, задача легче не становится. Один из главных инструментов свободы потребительского выбора – «голосование ногами» – не срабатывает, так как очень

часто школа оказывается локальным монополистом, т. е. мы попадаем в ситуацию «провала» рынка.

Фактически там, где для этого есть хоть малейшие предпосылки, квазирыночные и даже рыночные преобразования происходят. Иногда они носят уродливый характер и вызывают справедливые нарекания. Нормализация ситуации, конечно же, будет способствовать притоку инвестиций, но ставить напрямую рост инвестиций от «степени рыночности» образовательных учреждений не всегда корректно. Разный характер инвестирования, разные источники и цели инвестиций представляют разные требования к микроэкономической среде в образовании. «Слишком рыночная» ситуация в ряде случаев может даже останавливать инвестора, который хочет прежде всего повысить прозрачность и понятность судьбы своих инвестиций, а не обеспечить рост ВВП через повышение качества образования, если в качестве инвестора выступает население, корпорации или некоммерческие организации. Да и государственные чиновники больше сосредоточены на решении локальных задач, хотя и не забывают о проблемах глобального характера. Во всяком случае, проводя преобразования, важно учитывать общественное согласие на них. То есть согласие инвесторов.

КОЕ-ЧТО В ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Мы привыкли, что любые высказывания по проблемам образования вызывают возмущение у той части аудитории, которой они адресованы. Я надеюсь, что и данная статья не избежит подобной участи. Эта надежда небезосновательна, так как любая площадка, где сталкиваются понятия «образование» и «деньги», становится полем битвы. Этому способствует хроническое недофинансирование образования, ставшее уже общим местом в любой полемике на данную тему. Смее заверить, что я также озабочен этой проблемой и лишь пытаюсь предложить подходы и язык, который был бы понятен инвесторам и позволил бы им уверенней вкладывать свои ресурсы в образование.

Выявление конкретного набора актуальных и потенциальных инвесторов – население, корпорации, некоммерческие организации, бюджеты разных уровней, – анализ их мотиваций и объектов приложения инвестиций стали предметом другой ра-

боты (Сабуров, 2006). Здесь же хотелось обратить внимание на иную, более общую проблему. Применительно к образованию зачастую одни и те же действия можно рассматривать и с точки зрения текущего финансирования, и с точки зрения инвестирования.

Очень многое зависит от того, кто и с какой целью вкладывает деньги в образование. Превалирование «государственного» подхода приводит к тому, что инвестированием считается лишь направление средств на модернизацию и расширение системы образования. Ясно, что для самого обучающегося, его семьи, корпораций это не так. Да и с макроэкономической точки зрения дело обстоит сложнее. *Взгляд на экономику образования как на инвестирование в развитие общества, а не как на затраты по содержанию системы образования*, по моему мнению, имеет право на жизнь. И в современных условиях реальной диверсификации источников финансирования образования может принести практическую пользу.

ЛИТЕРАТУРА

Беккер Г. С. Воздействие инвестиций в человеческий капитал на заработки // Человеческое поведение: экономический подход. Избранные труды по экономической теории. М., 2003.

Беккер Г. С. Семья и государство // Человеческое поведение: экономический подход. Избранные труды по экономической теории. М., 2003.

Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М., 1996.

Коломинский Я. И. Изучение педагогического взаимодействия // Советская педагогика. – 1991. № 10.

Сабуров Е. Ф. Образование и инвестиции. // Образовательная политика. – 2006. Апрель.

Сабуров Е. Ф. Система образования: уровни, фильтры, сигналы // Вопросы образования. – 2005. № 1.

Теоретические основы содержания общего среднего образования. М., 1983.

Фуллер С. В чем уникальность университетов? Обновление идеала в эпоху предпринимательства // Вопросы образования. – 2005. № 2.

Coase R. The problem of Social Cost. // Journal of Law and Economics, 1960, Vol.3.

Mincer J. Schooling, Experience and Earnings. Columbia University Press, 1974.

«Главным результатом модернизации школы должно стать соответствие школьного образования целям опережающего развития».
Д. А. Медведев

УЧИТЬ И УЧИТЬСЯ в информационном обществе

*Модель новой школы
с индивидуализированной системой учебной
работы на основе школьного портала*

Министерство образования и науки РФ продолжает обсуждать национальную образовательную инициативу «Наша новая школа» [1]. Инициатива выделяет пять направлений развития общего образования: обновление образовательных стандартов, создание системы поддержки талантливых детей, развитие учительского потенциала, обновление норм проектирования школьных зданий, здоровье школьников.

Цель настоящей публикации – привлечь внимание работников образования к еще одному, шестому, направлению – формированию и распространению новых моделей работы школы. Это направление может стать ключевым для достижения главного результата модернизации школы – приведения ее в соответствие с целями опережающего развития. Предпосылки для реализации этого направления создает разворачивающийся на наших глазах новый этап информатизации образования.

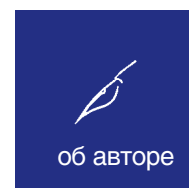
И

нформатизация школы сегодня – это инновационный процесс, который связан с изменением содержания, методов и организационных форм общеобразовательной подготовки школьников на

этапе перехода школы к жизни в информационном обществе [2]. Изменение целей, которые провозглашены в новых образовательных стандартах, требует новых методов учебной работы. А те, в свою очередь, не могут быть реализованы в рамках старой модели школы. Развитие средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) не только помогает реализовать новые методы, но и создает реальную возможность для появления новой модели школы.

НОВЫЙ ЭТАП ИНФОРМАТИЗАЦИИ ШКОЛЫ: КОМПЬЮТЕРИЗАЦИЯ ЗАВЕРШАЕТСЯ

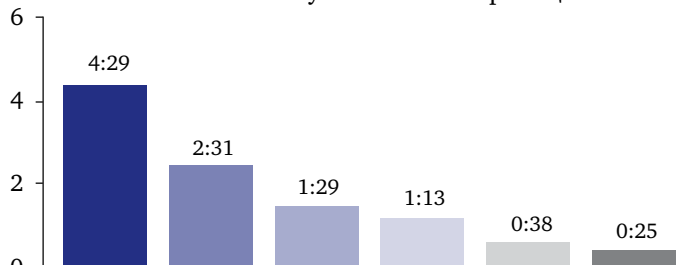
Современные школьники растут в мире, где доступ к информации практически неограничен. Цифровые игры, смартфоны, MP3-плееры, Интернет, портативные компьютеры – повседневное окружение многих российских детей. Постоянно осваивать и использовать новые технические устройства (гаджеты), комбинирующие в себе различные средства работы с цифровой информацией, становится для них все более привычным делом. Большую часть своего времени они проводят с техническими устройствами, которые обеспечивают им доступ к информации. Они – аборигены цифровой техносферы, которые скептически смотрят на «цифровых мигрантов», к коим относятся и многие из их учителей. Заметим, что компьютерные классы появились в школах нашей страны лишь четверть века назад. Последнее десятилетие прошлого века было не лучшим



А. Ю. Уваров,
доктор педагогических наук,
ведущий научный сотрудник
Вычислительного центра РАН,
главный научный сотрудник ФИРО

временем для информатизации школы, и лишь после 2002 года началось насыщение школ средствами новых ИКТ. Появилось представление об ИКТ-насыщенной образовательной среде, где начался переход от отдельных компьютерных классов к единой общешкольной ИКТ-среде с серверами и централизованными хранилищами данных. Основой этой среды становится общешкольная компьютерная сеть, которая объединяет все средства ИКТ и связывает их с Интернетом. Продолжением этого процесса стало появление школьных порталов.

Новый качественный скачок, который происходит в школе сегодня, связан с распространением переносных вычислительных устройств. С их помощью каждый участник образовательного процесса постоянно (в школе и дома) имеет возможность пользоваться личным переносным компьютером (планшетом, нетбуком, ноутбуком и т. п.), который подключен к школьной сети и Интернету. Переход к модели «Один ученик – один компьютер» (или «1:1») – последний шаг на пути компьютеризации школы,



- ТВ
- Аудиоплеер
- Компьютер
- Игровая станция
- Печатные материалы
- Кино

Среднее время (в день), в течение которого дети от 8 до 18 лет используют разные средства доступа информации

поскольку дальнейшее насыщение школ компьютерами становится бессмысленным. В наступающем десятилетии мы станем свидетелями этого перехода. В результате у каждого участника образовательного процесса появится возможность в любое удобное время обращаться к нужным материалам, выполнять полученные задания и в школе, и дома.

Школа также превратится для цифровых аборигенов в естественную среду обитания.

Нет оснований сомневаться, что в предстоящем десятилетии мы станем свидетелями ускоренного развития средств ИКТ: появления новых видов мобильных вычислительных устройств, расширения привычных способов работы с компьютером, распространения широкополосного Интернета.

Очередной раз изменится наше представление о рабочем месте учащихся и педагогов. Впервые в истории они получают такие технические устройства и программные средства, которые можно будет использовать в учебном процессе без каких-либо ограничений. Они позволят выполнить любую учебную работу, необходимую для достижения желаемых образовательных результатов. Распространение широкополосного доступа к ресурсам компьютерных сетей приводит к тому, что все образовательные материалы и сервисы доступны каждому участнику учебного процесса там и тогда, когда они требуются. Это создает предпосылки для равного доступа детей к качественному образованию. Возможность для каждого учиться в любом месте и в любое время станет реальностью. Общедоступные высокопроизводительные «вычисления в облаке» дают учащимся возможность использовать инструменты, которые прежде были доступны лишь профессионалам. Каждый учащийся сможет накапливать и хранить на цифровых носителях практически безграничные архивы личных данных.

Переход школы на работу по модели «1:1», появление школьных порталов создают предпосылки к появлению новой модели школы с индивидуализированной системой учебной работы. Очередной этап информатизации школы – это использование новейших разработок в области педагогики, поддержанных современными средствами ИКТ. Такая связка обещает решение вечных проблем традиционной школы:

- достижение высоких образовательных результатов (в том числе новых) каждым школьником;
- предоставление каждому учащемуся

¹ Цифровыми аборигенами часто называют детей, которые выросли в мире цифровых технологий. По аналогии, учителей, которые впервые знакомятся с возможностями ИКТ на рабочем месте, можно назвать цифровыми мигрантами.



Автоматизированное рабочее место школьника 1999 и 2008 гг.

равного доступа к качественному образованию;

- непрерывное обновление содержания, методов и организационных форм учебно-воспитательной работы в школе;
- интеграция учебных дисциплин (проблема межпредметных связей) и тесное взаимодействие между преподавателями различных предметных областей;
- создание системы управления качеством образования, гарантирующей достижение желаемых образовательных результатов каждым учеником в условиях массовой школы.

НОВЫЕ ПРИОРИТЕТЫ ШКОЛЫ: ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ

Синтез работ по педагогической инноватике с новым поколением средств ИКТ, которые становятся доступны школе, позволяет сформировать новое представление об информатизации школы, которое связано с обновлением содержания образования и индивидуализацией учебного процесса.

В середине XVIII века Ян Амос Каменский создал учебное пособие, которое включало в себя «Изображение и наименование всех важнейших предметов в мире и действий в жизни». Сегодня уже невозможно отобразить в качестве содержания школьного образования «все важнейшие пред-

меты в мире и действия в жизни». Объем знаний быстро растет, и уже давно невозможно включить все в школьные курсы. К тому времени, когда сегодняшние первоклассники завершат учебу, перечень существующих профессий заметно обновится. Изменится и наша техносфера. В этих условиях резко возрастает значимость деятельностного аспекта образования, а формирование способностей превращается в ключевую задачу школы. Важнейшей целью современной системы образования стало формирование у каждого учащегося новой ключевой компетенции – способности учиться. Образовательные стандарты 2-го поколения отреагировали на это появлением новой надпредметной задачи образования: формирование у учащихся универсальных учебных действий (УУД). Внедрение этой задачи – формирование УУД – существенно влияет на его содержание и организацию. Универсальные учебные действия формируются в контексте усвоения разных предметных дисциплин и значительно влияют на его эффективность. [4]. В условиях интенсификации процессов информатизации общества и образования формирование УУД ведется в том числе с использованием цифровых инструментов, возможностей ИКТ-насыщенной образовательной среды и тесно связано с информационной и коммуникационной компетентностью учащихся.

² Вычисления в облаке (cloud computing) – технология обработки данных, при которой пользователь получает вычислительные ресурсы в виде интернет-сервисов. При «обработке данных в облаке» информация постоянно хранится на серверах сети Интернет и временно кэшируется на клиентских устройствах (персональных компьютерах, игровых приставках, смартфонах и т. п.). Термин «облако» распространился как следствие широкого использования на диаграммах компьютерных сетей изображения Интернета в виде облака.

³ В данной статье под учебной работой будем понимать совокупность всех действий, предпринимаемых участниками учебного процесса для выполнения задач обучения.

Другим ключевым требованием к новым образовательным результатам стала способность учащихся применять освоенное в условиях реального, а не только учебного окружения для решения не только учебных, но и практических задач (формирование компетентностей). Это ведет к изменению представлений не только об образовательных результатах, но и о методах учебной работы. На передний план работы школы выходит проектирование. Зародившись в сфере технологий, оно уже приобрело широкий социальный контекст, а его распространение вызывает заметные социальные эффекты.

В образовании использование термина «проект» восходит к работам Джона Дьюи. Он ввел понятие опыта как важного источника образования (в дополнение к книжному знанию). Организация проектной деятельности школьников во многом новая работа для отечественных педагогов. В отличие от традиционных форм обучения она принципиально меняет дизайн ситуации, где разворачиваются процессы учения и обучения. Коль скоро проектная деятельность всегда субъектна и целесообразна, то и учебный процесс тоже должен быть вполне целесообразным. Усвоение нового должно подчиняться динамично представленным целям.

Только в этих условиях проектирование способствует развитию навыков разрешения проблем и принятия решений. Типы мышления, которые формируются в процессе такой проектной деятельности (например, критическое мышление), в полной мере отвечают требованиям к результатам образования для XXI века.

В прошедшем десятилетии теоретики и практики образования в нашей стране уделяли немало внимания включению проектной работы в качестве естественной составляющей образовательного процесса. Психолого-педагогические исследования показывают: подобно учебной деятельности, проектная деятельность также бесконечно разнообразна, противоречива и многогранна. Она может возникать и на уроке, и во внеклассной работе. Ее с успехом осуществляют везде: на материале фи-

зики и биологии, русского языка и истории, географии и обществоведения. Однако ей требуется соответствующее свободное пространство, которое отсутствует в традиционной школе.

Сегодня мы знаем, что проектная деятельность школьников – это педагогический проект, субъектом которого является учитель (чаще – команда учителей) вместе со своими воспитанниками, что развертывание в школе полноценной проектной деятельности путем изменения работы отдельного педагога невозможно. Внесение проектной деятельности учащихся в образовательный процесс с неизбежностью требует изменений в организации работы всего учебного заведения. В результате модифицируется управление учебным процессом, меняется предмет управления, а сама деятельность управления школой

приобретает новые формы. Формы образования (места, где можно его получить) становятся все более разнообразными, они разделяются территориально и во времени. В этих условиях у каждого школьника возникает индивидуальная задача управления собственным образованием, проектирования личного образовательного результата. Теперь ему нужно изучать условия, выбирать оптимальные маршруты и средства, учитывать возможные риски получения образования. Все это, в свою очередь, неизбежно

приводит к появлению новой модели организации школы – школы с индивидуализированной системой учебной работы. Другая важная составляющая образовательных результатов XXI века – способность успешно кооперироваться при решении различных задач, сотрудничать с другими, участвовать в групповой работе. Умение успешно работать в группе стало одним из основных требований при приеме на работу и программистов, и аналитиков, и журналистов, и работников «Макдоналдса». Без навыков кооперации, успешной работы в коллективе сегодня трудно представить себе члена любого самодеятельного общественного движения. Способность эффективно сотрудничать с другими людьми – составная часть гражданского образования.

«Свой фундамент новейшая философия образования постепенно обретает в идее о необходимости установления тесной связи между текущим опытом во всем его многообразии и образованием».

*Джон Дьюи,
американский ученый*

Еще одна причина, по которой обучение эффективно работать в группах особенно актуально сегодня, – изменившийся опыт детей, приходящих в школу: перед телевизором они проводят больше времени, чем в играх со сверстниками. Зона стабильного социального окружения, которое раньше помогало приобрести опыт группового взаимодействия в условиях самостоятельного детского коллектива, сузилась. Навыки кооперации, которые ранее стихийно формировались социальной средой, теперь надо осваивать в школе.

Школа должна ответить на этот вызов, и обучение техникам продуктивной совместной работы должно занять подобающее место среди обязательных элементов содержания общего образования. Однако традиционная организация образовательного процесса оставляет для этого слишком мало места. Это – еще один повод для ее изменения.

Важнейшее требование к образовательному процессу в новой школе – «учить и учиться в среде XXI века». Это означает, что учебные программы, методы обучения и организация работы школы обеспечивают:

- связь изучаемого материала с повседневной жизнью учащихся;
 - рассмотрение не только учебных, но и реальных проблем (доступ к субъектам, объектам и явлениям за пределами классной комнаты);
 - возможность для школьников в процессе учебной работы выйти в реальный мир (проведение занятий за пределами классной комнаты);
 - возможность для школьников в процессе учебной работы активно взаимодействовать друг с другом, с педагогами и другими значимыми для них взрослыми.
- Отечественная дидактика всегда была ориентирована на связь обучения с жизнью. Однако это требование по разному трактовалось в разные периоды времени. Сегодня в меняющейся техносфере быстро складывается новая информационная среда обитания человека. Компьютерные коммуникации формируют новое поле информационной культуры. Сети составляют новую социальную морфологию человеческих сообществ, а распространение «сетевой» логики все больше сказывается на повседневной жизни людей. Цифровые устройства и сетевые сервисы все шире вовлекают людей в новую среду совмес-

тной деятельности. Происходит сдвиг от централизованных (иерархических) к сетевым моделям взаимодействия людей.

По мере того как в наступающем десятилетии система организации производства и отношения между людьми будут переходить из иерархической структуры в сетевую, соответствующих изменений будут ожидать и от школы. Одна из основных тенденций развития образования в связи с этим состоит в пересмотре концепций организации учебной деятельности. В образовательной практике процессы формирования сетевых, децентрализованных моделей сегодня еще мало заметны, но уже начавшееся освоение школой интернет-технологий и социальных сервисов (Web 2.0) готовит для них почву.

Складываются условия для появления учебных предметов нового поколения, которые ориентированы на достижение учащимися современных образовательных результатов, где органично представлены как знаниевый, так и деятельностный аспекты содержания образования, а учебная работа ориентируется на использование новых методов и организационных форм учебной работы, включая:

- индивидуальную и групповую работу с цифровыми образовательными ресурсами (ЦОР) (в том числе самоконтроль и отработку навыков);
- систематическую работу учащихся в малых группах и проведение текущей взаимной оценки ими своей работы;
- учение в сетевых учебных сообществах (интернет-обучение, сетевые проекты и т. п.);
- использование сетевых социальных сервисов для совместной работы над текстами (в широком смысле слова), ведения совместных архивов и общения;
- подготовку и ведение личных портфелей учебных достижений.

Чтобы в полной мере реализовать этот потенциал и обеспечить достижение каждым школьником образовательных результатов, которые предусмотрены новым поколением образовательных стандартов, требуется переход на новую модель работы школы.

ШКОЛА С ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОЙ СИСТЕМОЙ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ

В основе традиционной школы лежит классно-урочная система. Ее создание – результат прозрений и разработок ве-



Работа в малых группах – одна из основных форм учебной работы школьников

ликих педагогов прошлого. Эта система выдержала проверку временем и стала основой для ныне существующей системы массового образования. Классно-урочная система обеспечила повсеместное становление индустриальной экономики, сделала похожими школы во всех странах мира. Однако резервы повышения результативности работы данной системы за счет совершенствования методов учебной работы в значительной мере исчерпаны, а сама традиционная организация учебного процесса стала препятствием на пути индивидуализации учебной работы, достижения учащимися новых образовательных результатов.

Опыт истории учит, что простой отказ от классно-урочной системы, переход к индивидуальным образовательным планам, обучению в группах переменного состава и т. п. (что широко практиковалось в отечественной школе в начале 30-х гг. прошлого века) может оказаться опасным, привести к резкому снижению результативности обучения в массовой школе. Именно поэтому и сегодня наша школа, вся общеобразовательная система настойчиво продолжают выполнять постановление ЦК ВКП(б) – «Об учебных программах и режиме работы в начальной и средней школе»*.

Простого отказа от классно-урочной системы недостаточно для того, чтобы перейти от системы массового образования, характерной для индустриальной экономики, к непрерывному индивидуализированному образованию для всех. Для этого требуется предложить другие, не менее действенные и результативные средства управления коллективной работой школьников и педагогов в условиях массовой школы, предложить новые решения, которые бы:

- обеспечивали устойчивость организационной структуры образовательного процесса;
- создавали возможности для систематического использования формирующей и констатирующей оценки индивидуальных результатов учебной работы и доказательной (объективированной) оценки результативности работы школы в целом;
- включали традиционную классно-урочную систему в качестве частного случая и позволяли поддерживать учебную работу в ее рамках не менее успешно, чем при традиционном планировании и реализации привычного расписания занятий;
- в полной мере учитывали существующие ограничения, определяемые:
 - доступными материальными, кадровы-

* «Основной формой организации учебной работы в начальной и средней школе должен являться урок с данной группой учащихся, со строго определенным расписанием занятий, с твердым составом учащихся». «Об учебных программах и режиме работы в начальной и средней школе». Постановление ЦК ВКП(б).

ми, пространственными и временными ресурсами (как в рамках школы, так и за ее стенами);

– учебно-методическими материалами, имеющимися педагогическими и информационными технологиями;

- позволяли просто и надежно организовывать и контролировать учебно-воспитательный процесс, обеспечивали его доказательную результативность;

- естественно и просто решали организационные задачи, связанные с индивидуализацией учебной работы, формированием и постоянным использованием универсальных учебных действий, достижением качественно новых образовательных результатов, которые необходимы для жизни в XXI веке;

- обеспечивали успешную реализацию образовательного процесса в соответствии с образовательными стандартами нового поколения, а также гарантировали достижение каждым учащимся образовательных результатов, предусмотренных этими стандартами.

Сегодня такие средства управления коллективной работой появились, а их распространение в школах по всему миру станет одним из наиболее примечательных событий наступающего десятилетия.

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ СТРУКТУРА И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ

Организационная структура и информационные инструменты, которые лежат в основе традиционной модели школы (постоянные учебные группы учащихся, сменяющиеся уроки, журнал посещаемости и успеваемости, расписание занятий по классам и т. п.), были заимствованы ее создателями из практики становящегося в то время промышленного производства, которое задавало модели будущей организации больших человеческих сообществ.

Организационную структуру и инструменты, которые лежат в основе новой модели школы с индивидуализированной системой учебной работы, тоже естественно заимствовать из практики становящегося современного высокотехнологичного производства. Таким образом может служить индивидуализированная организация работы сотрудников современных корпораций, которые находятся на переднем крае технологического прогресса.

Сегодня сотни тысяч работников этих

корпораций по всему миру повседневно используют корпоративные порталы как информационный инструмент для поддержки оперативной совместной работы. Использование подобного порталного решения в школе дает возможность перейти к гибкому индивидуальному планированию работы и учащихся, и преподавателей. В распоряжении педагогов появляются надежные, отработанные в производственной практике, гибкие инструменты для поддержки совместной, хорошо контролируемой целенаправленной работы больших коллективов людей, которые заменяют традиционные организационные инструменты работы школы: прошитый школьный журнал, расписание уроков на стене в коридоре и в учительской, дневник учащегося и т. п.

Новый цифровой дневник школьника (равно, как и других участников образовательного процесса) представляет собой календарь индивидуальной работы, куда включаются (в том числе в режиме оперативной корректировки) различные мероприятия:

- общие для постоянных групп учащихся (школы, отряда) или для динамически формируемых рабочих групп;
- индивидуальные (в том числе с участием педагогов, сетевых педагогов или родителей).

В дневнике также фиксируется самостоятельная работа школьника с использованием рекомендованных цифровых образовательных ресурсов, интернет-ресурсов и т. п.

Освоение новых инструментов, как и новой организационной культуры, – непростое дело. Те, кто ими пользуется, должны отвечать требованиям, которые предъявляет культура современного производства. Вместе с тем она сама может служить средой, в которой учащиеся будут вырабатывать способности, необходимые для того, чтобы отвечать этим требованиям. Переход к самостоятельному планированию учениками своей учебной работы и внеурочной занятости может происходить постепенно, по мере того как они овладевают универсальными учебными действиями, техниками постановки целей и рационального планирования. Чтобы выработать эти умения в перечне работ, которые фиксируются в индивидуальном календаре, появляется пункт, который предполагает систематическую (ежеднев-

ную, еженедельную) работу учащегося и его наставника (воспитателя, куратора, тьютора) по анализу хода и результатов выполнения принятых пунктов индивидуального расписания, проведению необходимой рефлексии. Основываясь на материалах календаря и результатах его выполнения, наставник ведет систематическую работу по формированию у своего воспитанника универсальных учебных действий, организованности и ответственности, которые составляют важнейшую часть образовательных результатов XXI века. Появляется возможность оперативно анализировать результаты учебной работы и обоснованно (по мере необходимости) корректировать график ее выполнения, последовательно передавая соответствующие права и ответственность за достигнутые результаты самими учащимися.

Заметно меняется работа классного воспитателя (наставника, тьютора). Его основной обязанностью становится педагогическая поддержка [5], координация работы по выработке у школьников универсальных учебных действий.

Использование школьного портала для гибкого индивидуального планирования учебной работы детей создает предпосылки для проведения их систематической индивидуализированной текущей (формирующей) оценки, позволяет выстраивать ее модульно-зачетную организацию. Учащиеся могут претендовать на прохождение итогового испытания по материалам модуля и получение итоговой (констатирующей) оценки, не дожидаясь усредненных сроков завершения работы по соответствующим курсам, а сразу после того, как они к ней готовы. Таким образом, у школьников появляется возможность двигаться по учебной программе со своей скоростью при гарантированном освоении материала каждого модуля, добиваться высоких образовательных результатов без досадных пробелов, характерных для современной классно-урочной системы.

ТРАНСФОРМАЦИЯ ВРЕМЕНИ И ПРОСТРАНСТВА УЧЕБНОЙ РАБОТЫ

В традиционной школе время учебной работы разорвано расписанием занятий на отдельные, как правило, не связанные между собой уроки. Учащийся погружен

внутри калейдоскопа сменяющих друг друга занятий. После школы ему предлагается выполнять домашние задания, готовиться к следующему учебному дню, причем объем и интенсивность этой работы фактически не нормированы.

Школьный портал и инструменты индивидуализированного планирования, которые лежат в основе новой модели школы, позволяют выстраивать учебную работу вокруг потребностей ученика и учитывать его бюджет времени, стимулируют использование интегрированных курсов и учебных проектов, которые повышают интенсивность и результативность учебной работы, делают ее более осмысленной и увлекательной, реально отвечают индивидуальным интересам школьников. Здесь создаются хорошие условия для того, чтобы реализовать «педагогику, которая ориентирована на ребенка».

Домашняя работа, а также занятия в учреждениях дополнительного образования естественно включаются в общий «бюджет» учебного времени школьников, а их содержание и интенсивность контролируются так же, как и учебное время при работе в классе или в составе других учебных групп.

В результате появления школьного портала учащиеся, их наставники и родители получают возможность осваивать и использовать самые современные технологии «управления временем», а само время превращается в важнейший контролируемый ресурс учебно-воспитательной работы.

Школьный портал и другие средства ИКТ, которые поддерживают новую модель школы с индивидуализированной системой учебной работы, помогают трансформировать не только время, но и пространство учебной работы.

В классно-урочной системе пространство учебной работы, как правило, ограничено стенами классной комнаты (учебного кабинета). Аналогично: коммуникационное пространство, как правило, ограничено условиями традиционной фронтальной учебной работы. Возможности для индивидуализированной работы, например с цифровыми образовательными ресурсами (ЦОР), использования ресурсов Интернета, работы в малых группах здесь сильно ограничены. Организовать полно-

⁴ Тьютор (англ. *tutor*) – исторически сложившаяся особая педагогическая позиция, которая обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и студентов и сопровождает процесс индивидуального образования в школе, вузе, в системах дополнительного и непрерывного образования.

ценную проектную работу школьников крайне трудно. Новая модель школы помогает решить эту проблему.

Естественными и легитимными местами работы школьников, наряду с лекционной аудиторией, учебным кабинетом и лабораторией становятся помещения школьной библиотеки, фойе школы, где оборудованы места для самостоятельной работы. В свободное время помещения школьной столовой превращаются в общий холл, где учащиеся могут встречаться для работы в малых группах.

Школьный портал и поддерживаемые им сервисы позволяют еще больше расширить пространство учебной работы. ИКТ-среда школы формирует новое цифровое пространство, где школьники получают доступ к тренажерам и цифровым самоучителям, компьютерным моделям изучаемых объектов и процессов, средствам автоматизированного контроля, первоисточникам и т. п. Вебинары, сетевые проекты и интернет-курсы становятся составной частью учебного пространства школьников при изучении языка, истории, географии, естественно-научных дисциплин.

В текущий план индивидуальной работы естественно попадает работа с ресурсами Интернет, освоение сетевых курсов (в том числе с помощью сетевых педагогов), работа с социальными сервисами и т. п. Существенно расширяется коммуникационное пространство учебной работы: каждый школьник получает легитимную возможность для общения со своими партнерами по учебной работе (устно и письменно), что создает благоприятные условия для формирования и развития коммуникативных навыков, способности продуктивно трудиться в составе группы. Трансформация времени и пространства учебной работы, которую порождает появление школьного портала, применение новых информационных инструментов и переход к индивидуализированной системе учебной работы создают условия для расширения и преобразования традиционных организационных форм учебной работы.

Наряду с «уроком с данной группой учащихся и строго определенным расписанием занятий» одной из основных форм становится работа в меняющихся по со-



Проведение исследований с использованием цифровых лабораторий станет повседневной частью учебной работы школьников

ставу малых групп (освоение нового, взаимная оценка, взаимопомощь и т. п.), а также в проектных группах. Постоянными коллективами учащихся могут стать «отряды» (возможно, разновозрастные), в рамках которых проводится предусмотренная планами школы воспитательная и организационная работа.

Среди педагогов школы выделяется специальная категория – наставники (воспитатели, тьюторы), которые систематически ведут со школьниками индивидуально-групповую работу по разработке, согласованию, оценке хода и результативности выполнения индивидуальных планов учебной работы. Наставник целенаправленно занимается формированием у каждого воспитанника универсальных учебных действий (в том числе в ходе подготовки, согласования, анализа хода и результатов выполнения индивидуальных планов работы школьников). Таким образом, в учебном процессе в явном виде выделяется пространство для планомерной работы по формированию и отработке универсальных учебных действий, которые зафиксированы в новых образовательных стандартах. Появляется педагог, который отвечает за ее выполнение.

В новой модели школы учителя-предметники, как специалисты в отдельных предметных областях, выступают (помимо возможной работы наставниками) в роли содержательных консультантов, руководителей учебных проектов, организаторов работы в учебных лабораториях и т. п. Они подбирают учебные материалы для индивидуальной и групповой работы, дополнительно опекают

⁵ Вебинар – разновидность веб-конференции: доклады или презентации через Интернет в режиме реального времени. Каждый участник вебинара находится у своего компьютера, а связь между ними поддерживается через Интернет. В ходе вебинара, как правило, используют голос, видео, презентации, а также обмен текстовыми сообщениями.

«продвинутых» и «отстающих», обеспечивают освоение вариативных компонент (профильная составляющая) учебного плана школы.

Существенную часть учебного времени школьники проводят, выполняя индивидуальные задания с использованием ЦОР, работая с партнерами в малых группах. Распространенной формой учебной работы и получения признания школьниками результатов своего труда становится в том числе презентация своих результатов перед одноклассниками на общеотрядных и общешкольных мероприятиях. Подготовка и участие в различных олимпиадах и соревнованиях учащихся различного уровня становится составной частью учебной работы, фиксируется в индивидуальных планах, а ее результаты систематически контролируются.

МОДУЛЬНО-ЗАЧЕТНАЯ СИСТЕМА

Переход к индивидуализированной системе учебной работы, преобразование традиционных организационных форм, трансформация времени и пространства учебной работы требуют, в свою очередь, обновления структуры и организации учебно-методических материалов, перехода к использованию принципов модульно-зачетной (кредитной) системы. Основные черты кредитной системы (системы зачетных единиц) были разработаны в середине XX века в Гарвардском университете и быстро распространились по всему миру. Важнейшее свойство кредитной системы (в отличие от классно-урочной организации обучения) – индивидуально-ориентированная организация учебного процесса. Модульно-зачетная (кредитная) система позволяет отказаться от формирования устойчивых по составу учебных групп, которые существуют в течение всего нормативного срока обучения. Учебные группы формируются для изучения курсовых модулей в начале каждой четверти (триместра, семестра), а их состав определяется по результатам выбора, который делает учащийся вместе со своим наставником (дисциплина, форма работы, преподаватель). Это создает условия для академической мобильности учеников, индивидуализации учебных планов и образовательных траекторий.

Использование принципов модульно-зачетной системы помогает преобразовать традиционные образовательные программы в зачетные модули, балансировать учебную нагрузку учащихся. Для каждого модуля фиксируются ожидаемые результаты учебной работы, готовятся вариативные учебные и методические материалы. Разбиение курсов на модули позволяет учащимся двигаться с собственной скоростью, выходя на итоговые испытания по каждому модулю по мере того, как они к этому готовы. Естественно, что все учащиеся осваивают содержание обязательных модулей.

Учебная работа в рамках модуля может включать в себя различные занятия. Сюда входят: работа в малых группах (в паре и т. п.), лабораторные работы, уроки, семинары, лекции, самоподготовка (в том числе с использованием ЦОР), консультации. Это также рефлексивные занятия под руководством преподавателя, экскурсии, практические и полевые работы, публичные выступления, учебные проекты, оценочные мероприятия и т. п.

Среди оценочных мероприятий разделяют текущее (формирующее) и итоговое (констатирующее) оценивание. Текущее оценивание проводит преподаватель курса, а итоговое осуществляет независимый оценщик. Школьный портал позволяет одинаково легко использовать различные виды тестирования, устный и письменный опрос (его результаты могут быть документированы с помощью видеозаписи), создание портфеля достижений, публичные выступления и презентации (в том числе видео- и аудиоматериалы о своих достижениях) и т. п.

Учителя с помощью методистов определяют возможные вариативные виды учебной работы школьников по каждому модулю, подбирают необходимые для нее учебные материалы, разрабатывают варианты методики проведения отдельных занятий, готовят задания для групповой работы, оценочные материалы и т. п. Они фиксируют (рассчитывают) примерное время (трудоемкость), рекомендуемое для выполнения отдельных видов учебной работы и модуля в целом. Все это служит основанием для индивидуального планирования учебной работы школьников. Используя эти рекомендации, учащиеся

⁵ Два десятилетия назад в нашей стране был накоплен успешный опыт подготовки воспитателей [6].



Коридор и другие помещения школы становятся местом учебной работы

еженедельно разрабатывают текущие индивидуальные планы своей работы, а также уточняют их в ходе ежедневных встреч с наставниками.

Опыт применения модульно-зачетной системы за рубежом позволяет утверждать, что использование ее принципов в условиях школы дает хорошие результаты.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ

Переход к индивидуализированной системе учебной работы, расширение и преобразование традиционных организационных форм учебной работы, использование принципов модульно-зачетной системы требуют существенного обновления используемых в школе учебно-методических материалов.

Традиционных (в том числе представленных на цифровых носителях) учебников, задачников, словарей, хрестоматий, методических руководств и т. п. недостаточно для того, чтобы обеспечить необходимый набор вариативных форм учебной работы. Требуются дополнительные разработки для групповой и индивидуальной работы учащихся, тренажеры, интернет-курсы, методические разработки для проведения учебных проектов, средства для формирования цифровых портфелей достижений учащихся, а также материалы для проведения текущей (формирующей) и итоговой (констатирующей) оценки учебных достижений школьников.

Часть таких материалов уже сегодня доступна через Интернет в составе традиционных (и инновационных) учебно-методических комплектов, а также в коллекциях ЦОР. Остальные должны

разрабатываться педагогами в ходе подготовки к занятиям, а также в ходе создания модели школы с индивидуализированной системой учебной работы. Оснащение такими материалами образовательного процесса составляет одну из масштабных задач построения новой модели школы.

Специального внимания требует подготовка учебных и методических материалов для формирования универсальных учебных действий (УУД) школьников, методических пособий для проведения индивидуальной и групповой работы по анализу хода и результатов выполнения индивидуализированных расписаний учебной работы школьников, рефлексии результатов их собственной работы. Сегодня, когда задача формирования УУД фиксируется в государственных образовательных стандартах, а создание соответствующих материалов уже началось, есть все основания считать, что эта задача разрешима.

НОРМАТИВНАЯ БАЗА И РЕГЛАМЕНТЫ РАБОТЫ ШКОЛЫ

Новая модель школы с индивидуализированной системой учебной работы требует существенного обновления действующих нормативов и регламентов, которые в своей основе остались теми же, что были разработаны десятилетия назад во исполнение упомянутого Постановления ЦК ВКП(б).

Традиционная ориентация нормативных документов на выполнение учебной программы (проведение заданного количества учебных занятий в классах), а не на достижение максимальных образовательных результатов каждым школьником требует пересмотра. Это, в свою очередь, влечет за собой изменение традиционных должностных обязанностей работников школы, появления новых видов педагогической работы, новых требований к пространству и времени работы педагогического персонала, способов учета рабочего времени, оплаты труда педагогов и т. п.

В рамках широкомасштабного эксперимента по внедрению новой системы оплаты труда учителей уже начались эксперименты по изменению нормативной базы и регламентов работы школы. Появление новой модели школы с индивидуализированной системой

учебной работы на основе использования информационных технологий позволяет сделать существенный шаг в развитии этой работы. Новые нормативы и регламенты будут ориентировать работу школы на достижение высоких образовательных результатов каждым учеником, позволят в полной мере использовать возможности, которые предоставляет школьный портал для планирования, выполнения и учета результатов учебной работы школьников.

ИКТ-НАСЫЩЕННАЯ СРЕДА: ШКОЛЬНЫЙ ПОРТАЛ И МОДЕЛЬ «1:1»

Одной из ключевых составляющих новой модели школы является технологическая инфраструктура, которая необходима для ее функционирования. ИКТ-насыщенная образовательная среда новой школы включает в себя:

- мобильные рабочие места с постоянным широкополосным доступом в Интернет в школе и дома для каждого участника учебного процесса (учащийся, учитель, администратор);
- единый информационный портал (школьный портал), позволяющий решать все задачи информационного обеспечения, которые возникают в ходе планирования и реализации индивидуализированного образовательного процесса, а также при оценке его результативности;
- горячую линию для непрерывной технической поддержки всех пользователей, которая функционирует по схеме 24 x 7 x 365 (24 часа в день, семь дней в неделю и 356 дней в году);
- систему постоянного технического обслуживания мобильных рабочих мест (включая замену вышедших из строя компьютеров за счет использования обменного фонда).

В качестве автоматизированных рабочих мест педагогов и школьников естественно использование принадлежащих им (или школе) личных мобильных компьютеров. Вся необходимая информация и программные средства для текущей работы могут располагаться на школьном портале.

Школьный портал предоставляет всем участникам образовательного процесса защищенный доступ в Интернет и к ин-

формационным ресурсам школы, возможность компоновать/формировать/создавать, хранить и использовать необходимые цифровые образовательные ресурсы, а также всевозможные дистанционные образовательные технологии (ДОТ), накапливать данные о результатах учебной работы, формировать необходимые справочные и отчетные формы.

Уже существуют экономичные порталные решения для школы, которые наследуют проверенные технологические разработки, подготовленные для банков и крупного бизнеса, и которые гарантируют высокую надежность, стабильность и безаварийность работы, защиту данных от несанкционированного использования.

ИКТ-насыщенная образовательная среда, которая позволяет создать на школьном портале единое информационное поле для всех участников учебно-воспитательного процесса, может (и должна) поддерживать продолжающийся процесс целенаправленных изменений в работе школы. Прогнозирование, планирование и претворение в жизнь желаемых изменений в работе школы становится составной частью каждодневной работы педагогического коллектива. Исчерпывающая информация о ходе образовательного процесса позволяет работникам школы заранее распознавать потенциальные проблемы, которые грозят успешности отдельных школьников, и принимать решения, которые направлены на их преодоление и предупреждение.

ОПЕРЕЖАЮЩАЯ РАЗРАБОТКА

В рамках одной статьи невозможно затронуть все аспекты новой модели школы и особенностей ее введения в практику. Заметим лишь, что работа по созданию школы с индивидуализированной системой учебной работы основана на использовании школьного портала и модели «1:1», вбирает в себя все достижения многолетних усилий в области информатизации школы и снимает последние ограничения на использование потенциала ИКТ для совершенствования содержания, методов и организационных форм учебной работы. В основе новой модели лежит синтез:

⁷ Проблемы подготовки педагогических кадров и перевод школы на работу по новой модели в этой статье не обсуждаются. Заметим, что их решение опирается на известные педагогические разработки по трансформации работы школы (включая pair – coaching).

- новейших информационных технологий (в том числе тех, которые обеспечивают работу школьного портала и модели «1:1»);

- новых педагогических технологий;

- новых подходов к планированию и осуществлению инноваций, а также профессионального развития педагогов.

Ясно, что учитель новой школы сам вынужден в полной мере владеть умениями и навыками жителя XXI века. Требования, которые к нему предъявляет новая школа, это требования к компетентному и успешному менеджеру, которых постоянно недостает в инновационных сферах отечественного бизнеса. Хороший учитель может успешно работать не только в школе, но и в других сферах, что делает его весьма привлекательным на рынке труда. Престиж педагогов новой модели школы будет быстро расти, что, в свою очередь, приведет к изменениям в системе оплаты труда, сделает школу конкурентоспособной для таких специалистов.

Переход к новой модели школы – это не столько техническое, сколько педагогическое мероприятие, которое направлено на достижение качественно новых образовательных результатов. Оно невозможно без трансформации традиционного представления педагогов об учебной работе в школе. Преобразования, которых требует переход к работе по новой модели, невозможны без формирования у каждого члена педагогического коллектива общего для всех нового видения школы, тщательного планирования процесса изменений, систематической и кропотливой работы по последовательному претворению этих планов в жизнь. По сути дела, это радикальный инновационный проект, который требует поддержки всех членов местного сообщества: родителей, политиков, педагогов, управленцев и шефов, активного вовлечения в него самих детей.

Для того чтобы не только реализовать новую модель школы в отдельно взятом образовательном учреждении, но и превратить ее в доказательно результативную педагогическую практику, которую

можно уверенно распространять в другие школы с устойчивым воспроизведением необходимых результатов, необходимо выполнение комплекса опережающих исследований и разработок. Анализ зарубежного опыта, где первые подобные школы уже действуют, показывает, что переход к новой модели связан с трансформацией комплекса организационно-педагогических решений, на которых построена современная школа. Установка серверов и программных средств коллективной работы вкупе с беспроводным Интернетом – лишь часть подготовительной работы. Исследования и разработки требуются направить и на решение педагогических проблем. Среди них:

- 1) пересмотр действующих и подготовка новых нормативов и регламентов работы педагогического персонала и школы в целом, переход на новую систему оплаты труда ее работников;

- 2) отработка методики перехода школы на модульно-зачетную систему работы и проведение необходимого обновления организации и состава традиционных учебных и методических материалов. Подготовка новых учебно-методических материалов, которые необходимы для разработки, выполнения и оценки результатов выполнения индивидуальных планов учебной работы, а также тех, которые необходимы для формирования у учащихся УУД;

- 3) трансформация (муниципальной) системы профессионального развития и методической поддержки педагогов для работы в условиях школы с индивидуализированной системой учебной работы. Подготовка комплекса учебно-методических материалов для работы по профессиональному развитию педагогов и подготовке их к работе в новых условиях;

- 4) проведение работы с ученическим и педагогическим коллективами школы, специалистами муниципального отдела образования по формированию у них согласованного видения новой модели школы. Развертывание в отобранных инновационных школах учебной работы на основе новой модели, анализ и обобщение

«Мы получим реальную отдачу, если учиться в школе будет и увлекательно, и интересно, если она станет центром не только обязательного образования, но и самоподготовки, занятий творчеством и спортом».

*Президент
Д. А. Медведев*

опыта этой работы, оценка ее доказательной результативности;

5) формирование методических рекомендаций по распространению новой модели школы с индивидуализированной системой учебной работы с использованием школьного портала. Предоставление членам образовательного сообщества и всем заинтересованным лицам доступа к материалам, которые подготавливаются в рамках настоящего проекта (в том числе на сайте инновационной школы).

Большая часть требуемых нововведений уже разработана и частично опробована на практике. Разработка новой модели школы – практико-ориентированный инновационный проект, который включает в себя:

- интеграцию и пакетирование требуемых нововведений в конкретных условиях работы образовательного учреждения,
- их взаимоувязанного внедрения, освоения и использования, а также
- проверки доказательной результативности полученной модели.

Выполнение этого инновационного проекта приведет к появлению научно обоснованного модельного решения, которое позволяет массовой школе перейти от классно-урочной системы к индивидуализированной системе учебной работы.

Модель школы с индивидуализированной системой учебной работы на основе школьного портала позволяет решить многие проблемы современной массой школы. Проект по разработке модели школы с индивидуализированной системой учебной работы на основе школьного портала в нашей стране может стать одной из значимых составляющих национальной образовательной инициативы «Наша новая школа».

Главным результатом выполнения такого комплексного проекта в течение 5–7 лет станет разработка, апробация на практике и распространение принципиально новой модели школы (Новая Школа), которая решает большинство проблем существующей массовой школы. Успешный опыт такой организации работы уже имеется. Например, проект сетевой i-школы для детей со специальными потребностями, который в течение пяти лет разрабатывался в Московском департаменте образования, ныне с успехом тиражируется по всей стране в рамках национального проекта «Образование».

Помимо прочего, разработка новой моде-

ли позволит лучше выполнить работу по подготовке новых норм проектирования школьных зданий, оснащения кабинетов, медпунктов, столовых и спортивных залов, которая уже предусмотрена национальной образовательной инициативой «Наша новая школа».

Переход к модели школы с индивидуализированной системой учебной работы на основе школьного портала позволит в полной мере обеспечить реализацию образовательных стандартов нового поколения, разработка которых сейчас завершается. В результате мы получим школу, которая в полной мере отвечает видению, которое сформулировано в послании Президента России Д. А. Медведева Федеральному Собранию РФ 12 ноября 2009 года.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] См., например, <http://mon.gov.ru/press/news/5233>
- [2] Уваров А. Ю. Требуется ли развитие техносферы школы новой дидактики // Образовательная политика. №1–2 (39–40), 2010. Стр. 68–89.
- [3] Prensky M. Digital Natives – Digital Immigrants // On the Horizon. MCB University Press: Vol. 9, N 5. October, 2001.
- [4] Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А., Карабанова О. А., Молчанов С. В., Салмина Н. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: От действия к мысли. М.: Просвещение, 2010.
- [5] Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Педагогика поддержки: учебно-методическое пособие. – М.: МИРОС, 2001.
- [6] Газман О. С. Потери и обретения: воспитание в школе после десяти лет перестройки // Первое сентября. 1995. № 119.
- [7] Уваров А. Ю. Кооперация в обучении: групповая работа: Учебно-методическое пособие. – М.: МИРОС, 2001.
- [8] Поливанова К. Н. Проектная деятельность школьников: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2008.
- [9] См., например, сайт школы Kunskapsskolan в Швеции (<http://www.kunskapsskolan.se>).
- [10] Richard A. DeLorenzo, Wendy J. Battino), Rick M. Schreiber, Barbara B. Gaddy Carrio Delivering on the Promise: The Education Revolution. – Blumington, In.: Solution Tree Press, 2008.

Государственное задание: новые подходы в финансировании учреждений профессионального образования

С ноября 2009 года в Федеральном институте развития образования (ФИРО) с участием ответственных работников Минобрнауки России, Рособразования, других федеральных органов исполнительной власти, органов власти субъектов Федерации и руководителей образовательных учреждений, представителей экспертного сообщества проходит цикл рабочих встреч, семинаров-совещаний, посвященных вопросам новых организационно-финансовых механизмов в образовании.

Это относительно новая форма взаимодействия органов государственной власти и экспертного сообщества. Почему относительная? В 2008 году такие встречи регулярно проводились в Министерстве образования и науки. В ходе этих встреч разрабатывались ведомственные подходы, нормативные и методические документы по вопросам создания автономных учреждений в образовании и науке и их деятельности, обсуждался отраслевой формат новой системы оплаты труда.

Такой формат работы показал свою эффективность.

Именно поэтому было принято решение расширить круг обсуждаемых

вопросов, сделать проведение семинаров-совещаний регулярным и плановым рабочим мероприятием на базе ФИРО.

В декабре состоялась встреча по актуальным вопросам государственно-частного партнерства в образовании. В 2010 году предполагается рассмотреть предложения по существенному изменению ситуации с финансовым менеджментом в учреждениях профессионального образования, а также обсудить ряд интересных экспериментов, таких как, например, государственная поддержка образовательного кредита, внедрение финансовых сертификатов в дополнительном образовании.

Выбор этих проблем не случаен.

Во-первых, мы исходим из того, что работа по внедрению новых экономических механизмов начинается не с чистого листа, а имеет серьезный задел. Это уже разработанные модели, которые требуют масштабного внедрения, а также проекты, находящиеся на различных этапах реализации. Здесь важно правильно оценить промежуточные результаты, вовремя скорректировать дальнейшее движение вперед для получения наибольшего общественно-экономического эффекта.

Во-вторых, это собственно новые, перспективные разработки, которые начинаются сейчас. В первую очередь, они определяются концепцией дол-



об авторе



А. Ю. Савин, заместитель директора по вопросам экономики и управления образованием Федерального института развития образования, кандидат экономических наук

госрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации в ноябре 2008 года, и проектами основных направлений деятельности Правительства Российской Федерации до 2012 года, утвержденных распоряжением Правительства Российской Федерации также в ноябре 2008 года. Два проекта относятся к сфере образования: «Развитие дошкольного и общего образования» и «Комплексная модернизация профессионального образования».

Важнейшей задачей проектов является развитие нормативно-подушевого финансирования на всех уровнях системы образования.

На федеральном уровне работа по внедрению нормативно-подушевого механизма ведется одновременно с переходом к финансированию образовательных учреждений на основе государственного задания.

В настоящее время Минобрнауки утверждены перечни государственных услуг в сфере образования, ведется работа над необходимыми ведомственными нормативными правовыми и методическими документами, в соответствии с которыми будут рассчитаны нормы финансирования государственных услуг, оказываемых подведомственными учреждениями.

Приоритет в методической работе по государственному заданию отдается вопросам:

- качества государственных услуг, оказываемых в рамках государственного задания;
- доступности государственного заказа для учреждений, предоставляющих качественные услуги независимо от их организационно-правовой формы;
- развития конкурсных начал в распределении государственного заказа.

Сразу хочу сказать, что мы находимся в начале этой работы. Многое предстоит сделать, в первую очередь предстоит изменить ментальность руководителей учреждений, правильно сориентировать их на то, что система финансирования кардинально меняется. Объем бюджетного финансирования будет напрямую связан с количественными показателями государственного задания и качеством оказываемых услуг.

Теперь более подробно о том, что такое государственное задание, каковы его преимущества и недостатки с точки зрения государственного автономного или бюджетного учреждения, а также федеральных органов исполнительной власти и других главных распорядителей бюджетных средств.

Государственное задание устанавливает требования к составу, качеству, объему, условиям, порядку и результатам оказания государственных услуг (или выполнения работ) органами власти и бюджетными учреждениями.

Само понятие «государственное задание» появилось в Бюджетном кодексе в 2007 году одновременно с другим термином – «государственная услуга». В редакции 2007 года речь шла о «государственных и муниципальных услугах физическим и юридическим лицам». Однако за прошедшие два года в Кодекс вносились изменения, причем инициатором некоторых изменений выступило Министерство образования и науки Российской Федерации, так что в настоящее время принято следующее определение: государственные услуги (работы) – услуги (работы), оказываемые (выполняемые) в соответствии с государственным заданием органами государственной власти, бюджетными учреждениями, иными юридическими лицами (Бюджетный кодекс Российской Федерации, ст. 6).

Государственное задание (ГЗ) – документ, устанавливающий требования к составу, качеству и (или) объему (содержанию), условиям, порядку и результатам оказания государственных услуг (выполнения работ).

Государственные услуги (работы), оказываемые (выполняемые) в соответствии с государственным заданием органами государственной власти, бюджетными учреждениями, иными юридическими лицами.

Упоминание о «выполнении работ» наряду с «оказанием услуг» появилось в Бюджетном кодексе и других нормативных правовых актах по предложению Минобрнауки России. Это было сделано в первую очередь для того, чтобы отразить в них специфику сферы образования и науки, а именно – выполнение научно-исследовательских работ. Соответствующее предложение вносилось в рамках ра-

боты над поправками в Постановление Правительства № 182 от 18 марта 2008 года «Об условиях и порядке формирования задания учредителя в отношении автономного учреждения...».

Принципиально, *введение государственного задания означает переход от бюджетного финансирования сети государственных учреждений к приобретению государством услуг определенного объема и качества.*

Стоит также отметить, что нормы Бюджетного кодекса распространяются на все уровни власти и местного самоуправления. Это значит, что государственные задания и государственные услуги сейчас актуальны не только для федеральных органов власти и бюджетных учреждений, но и для органов власти и учреждений субъектов Российской Федерации. А на муниципальном уровне используются понятия «муниципальное задание» и «муниципальные услуги (работы)».

В рамках настоящей статьи государственное задание рассматривается применительно к деятельности государственных учреждений двух типов: автономное или бюджетное учреждение.

Уже сейчас накоплен значительный опыт в применении инструмента государственного задания на региональном уровне.

Итак, в соответствии с нормами Бюджетного кодекса государственное задание используется при составлении проектов бюджетов для планирования бюджетных ассигнований на оказание государственными учреждениями и иными некоммерческими организациями государственных услуг (выполнения работ) и формируется на срок до 1 года в случае утверждения бюджета на очередной финансовый год и на срок до трех лет в случае утверждения бюджета на очередной финансовый год и плановый период (с возможным уточнением при составлении проекта бюджета). Формирование и финансовое обеспечение государственного задания относится к компетенции главного распорядителя бюджетных средств.

Это значит, в частности, что Рособразование как главный распорядитель средств федерального бюджета

будет формировать и финансировать задание для всех подведомственных учреждений.

Другим важным документом, определяющим состав и форму государственного задания, является Постановление Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2008 года № 1065. Оно устанавливает требования к условиям оказания одной или нескольких государственных услуг (или работ). Наиболее типичной ситуацией для бюджетных учреждений, по всей вероятности, будет оказание нескольких услуг.

В таком случае государственное задание будет включать несколько разделов, каждый из которых должен содержать требования к оказанию одной из государственных услуг (или работ). При этом нижеследующие параметры задания будут указываться для каждого раздела:

1. Наименование государственной услуги (работы).
2. Выписка из реестра расходных обязательств.
3. Характеристика работ (для ГЗ на работы).
4. Потребители государственной услуги.
5. Показатели качества и объема (состава) государственной услуги.
6. Порядок оказания государственной услуги.
7. Предельные цены (тарифы) на оплату государственной услуги.
8. Порядок контроля исполнения государственного задания.
9. Требования к отчетности об исполнении государственного задания.

Для федеральных органов исполнительной власти порядок оказания государственной услуги устанавливается в соответствии с утвержденным административным регламентом исполнения государственных функций (предоставления государственных услуг), прилагаемым к государственному заданию. Для бюджетных учреждений наличие административного регламента не требуется, но при этом указываются:

- основные процедуры оказания государственной услуги;
- порядок информирования потенциальных потребителей оказываемой государственной услуги;
- основания для приостановления

или досрочного прекращения исполнения государственного задания.

Раздел с характеристикой работ заполняется только в том случае, если предусматривается не оказание услуг, а выполнение работ, например НИОКР.

Согласно постановлению № 1065, «финансовое обеспечение выполнения государственного задания на оказание государственных услуг осуществляется с учетом расчетно-нормативных затрат на оказание соответствующих государственных услуг и расчетно-нормативных затрат на содержание имущества федерального государственного бюджетного учреждения при определении показателей бюджетной сметы этого учреждения». То есть на ближайшие годы основным финансовым документом бюджетного учреждения остается смета.

Основными правилами финансового обеспечения выполнения задания являются следующие:

- финансовое обеспечение выполнения государственного задания, осуществляется...

- с учетом расчетно-нормативных затрат на оказание соответствующих государственных услуг и расчетно-нормативных затрат на содержание имущества федерального государственного бюджетного учреждения;

- при определении показателей бюджетной сметы этого учреждения;

- государственное задание формируется в срок не позднее 1 месяца после официального опубликования федерального закона о федеральном бюджете на очередной финансовый год и на плановый период;

- финансовое обеспечение выполнения государственного задания осуществляется в пределах бюджетных ассигнований, предусмотренных сводной бюджетной росписью федерального бюджета и (или) бюджетными росписями главных распорядителей средств федерального бюджета.

Постановление Правительства Российской Федерации № 1065 предписывает определять объем финансирования услуг с учетом расчетно-нормативных затрат. В качестве единицы нормирования может выступать один учащийся, одно образовательное учреждение, одна образовательная программа, отдельный вид расходов и иные показатели.

Преимущества нормативного метода расчета объема финансирования общеизвестны – это простота, скорость и низкая трудоемкость расчетов для финансирующего органа.

Однако для этого требуется определение объективных (технически и экономически обоснованных) нормативов и их периодическая актуализация в связи с изменяющимися экономическими условиями.

Это означает, что потребуются провести достаточно большой объем методических разработок и работ по определению нормативов. И эта работа Рособразованием уже начата.

Что означает внедрение государственного задания в бюджетный процесс сферы образования для органов власти?

С одной стороны, очевидно, что формирование госзаданий, расчет их финансового обеспечения приведут в ближайший год и, вероятно, даже несколько лет, к увеличению нагрузки на плановые и финансово-экономические подразделения как органов власти, так и бюджетных учреждений.

В дальнейшем, когда будут сняты возникающие при реализации любых новых подходов вопросы, эта работа станет рутинной, появятся средства ее автоматизации, пиковая нагрузка спадет.

С другой стороны, главные распорядители бюджетных средств получают в свои руки инструмент, который позволит им гораздо лучше видеть связь между бюджетными ассигнованиями и результатами оказания государственных образовательных услуг.

Это также позволит более объективно распределять бюджетные ассигнования между учреждениями, в том числе – учитывать то, насколько хорошо учреждения выполняли государственное задание в отчетном периоде.

Для Минобрнауки России, как субъекта бюджетного планирования, использование инструмента государственного задания означает повышение прозрачности бюджетных расходов.

Для государственных учреждений нельзя однозначно утверждать, что переход к государственному заданию будет означать увеличение или уменьшение финансирования учреждений образо-

вания. Какие-то изменения, конечно, произойдут, но они могут оказаться совершенно противоположными для разных учреждений. С большой долей определенности можно сказать, что внедрение госзадания позволит более точно увязать финансирование учреждений и результаты их деятельности – оказание государственных услуг. Такая связь должна создать учреждениям стимулы для поиска более эффективных путей оказания услуг.

Переход к госзаданию и внедрение принципов нормативного расчета затрат приведут к тому, что финансирование учреждений будет в меньшей степени определяться умением руководителей вузов лоббировать свои интересы, а в большей степени – формализованными показателями деятельности. С этой точки зрения бюджеты учреждений (их сметы) станут более жесткими. Жесткими не в смысле «меньше», а в смысле их определения по строгим правилам.

Как уже было сказано, такая система будет более прозрачной как для органов власти, так и для бюджетных учреждений.

И наконец, более прозрачная, строгая, формализованная система планирования позволит учреждениям лучше обосновывать необходимый для оказания государственных услуг объем затрат из бюджета.

Чтобы лучше проиллюстрировать сказанное, можно взглянуть на сложившееся положение с финансированием учреждений высшего профессионального образования.

В соответствии с требованиями бюджетного законодательства общий объем финансирования учреждений, подведомственных главному распорядителю бюджетных средств, не может превышать объем бюджетных ассигнований по смете. Поэтому важно взглянуть на распределение имеющегося финансирования между учреждениями. Рассмотрим пример высшего профессионального образования.

Несмотря на различия в финансировании учреждений, варьирование сметного финансирования по группам вузов имеет объективный и объяснимый характер. Это означает, что результаты расчетов по «старой» и «но-

вой» методике не будут существенно различаться для основной массы учреждений ВПО.

22 октября был издан приказ Минфина России № 105н, которым утверждены «Методические рекомендации по определению расчетно-нормативных затрат на оказание государственных услуг».

В этих рекомендациях предложены общие подходы и методы определения расчетно-нормативных затрат, и их необходимо так или иначе учитывать при определении затрат на оказание государственных услуг в сфере профессионального образования.

По решению федерального органа исполнительной власти (главного распорядителя средств федерального бюджета) нормативы затрат на оказание единицы государственной услуги могут определяться:

- отдельно по каждому федеральному государственному бюджетному учреждению (территориальному органу федерального органа исполнительной власти);
- по группе федеральных государственных бюджетных учреждений (территориальных органов федерального органа исполнительной власти);
- с использованием корректирующих коэффициентов.

Приказ Минфина России № 105н в настоящее время является ключевым документом, на основании которого разрабатываются методические подходы к финансовому обеспечению выполнения государственного задания.

В связи с этим возникает множество вопросов. В частности, использование коэффициентов БОР (бюджетирования по результатам), позволяющих увязать плановые объемы государственного задания с результатами, полученными учреждением в отчетном периоде, отражены в форме государственного задания научно-исследовательских работ.

Для отражения особенностей государственного задания в сфере образования будет использована практически разработанная специальная отраслевая методика, которая в ближайшее время будет представлена на сайте Федерального института развития образования для широкого профессионального обсуждения.

СОФЬЯ САВЕЛОВА,
ВЛАДИМИР АБУШЕНКО

Воспитание

– участие взрослых в процессах развития, взросления и социализации детей.

Термин «воспитание» указывает на ответственную составляющую в этих процессах, на функцию, которая в одном случае является неотъемлемой для взрослых (родители), в другом – вменяется обществом специально подготовленным профессионалам (педагогическое сообщество). Толкование понятия «воспитание» является проблемной точкой педагогического знания.

В педагогическом сообществе существуют несколько пониманий этого понятия.

ВОСПИТАНИЕ В УЗКОМ СМЫСЛЕ

Это специальная деятельность взрослого по включению ребенка в конкретные ситуации жизни сообщества, формированию условий для его внутреннего развития – осуществления самовоспитания. В этом значении воспитание – педагогическое управленческое воздействие на процессы развития личности, которое тесно связано с процессами обучения, образования, подготовки, обеспечением грамотности и выступает одним из базовых педагогических процессов. Но в отличие от последних, в воспитании (самовоспитании) происходит дифференциация систем ценностей: признание традиционных или выработка собственных. В зависимости от признаваемых ценностей осуществляемый взрослыми процесс может быть определен или как воспитание, или как воспитательная работа – целенаправленное формирование у личности отношений к людям и окружающей действительности.

Процессы воспитания и воспитательной работы являются разными по целям и задачам, по способам организации, что предполагает:

а) различное понимание ценностей, среды и содержания этих процессов;

б) наличие различных приоритетов в деятельности: персонификация и самоопределение человека в воспитании или его внешняя социализация в воспитательной работе (пусть даже и с помощью индивидуализации педагогической деятельности), поддержка и становление каких-то

качеств (воспитание) или их целенаправленное формирование (воспитательная работа) и др.;

в) использование разной критериальной базы для анализа состояния дел и для постановки задач на деятельность.

ВОСПИТАНИЕ В ШИРОКОМ СМЫСЛЕ

Процесс и результат развития человека, который не прекращается в течение всей его жизни. Суть воспитания – передача, усвоение и приобретение человеком опыта жизни в социуме и в условиях конкретной культуры (субкультур), создание условий для появления и выработки внутренней мотивации. Отсюда акцентировка в воспитании задач разработки человеком системы личных смыслов в процессе самоактуализации и самоопределения (предполагающем также формирование индивида как биопсихосоциального существа и включение его в систему ценностей, символов, норм и традиций данной культуры, усвоения социальных ролей). «Воспитанность» – «невоспитанность» выступают как основные атрибуты человеческой индивидуальности, характеризуя как взрослого, так и ребенка в различных типологических ситуациях межличностного взаимодействия в их умении и стремлении к адекватной оценке ситуаций и себя в этих ситуациях, в выборе стратегий действия, предполагающих одобрение в определенной культуре (субкультуре) и/или не приводящих к внутреннему разладу и негативным оценкам.

При этом воспитание может пониматься двояко:

а) только как процесс и результат системы целенаправленных действий и осознанных усилий самого индивида (самовоспитание);

б) как процесс стихийный, естественно складывающийся и происходящий помимо целенаправленных формирующих усилий человека.

Путь воспитания – выработка человеком личностной системы (набора) смыслов. На протяжении всей истории человечества воспитание играло весьма важную

и особенную роль в обществе. Конечная идеальная цель воспитания (как оно понималось в разные эпохи и в различных культурах) – совершенный человек.

ДВА ПОДХОДА. В исследовании воспитания как базового образовательного процесса можно выделить два подхода:

1. Естественный, в котором воспитание не признается как целенаправленный, организуемый и контролируемый процесс, каковым он должен быть в качестве базового образовательного. Специалист в области воспитания – это скорее исследователь, чем «формирователь» личности: практическая сторона специальности воспитателя состоит, в первую очередь, в отслеживании процесса с тем, чтобы в воспитании не было перекосов и односторонности (садовник же не сам растит дерево, а только следит за тем, чтобы у дерева было все необходимое для роста). В этом контексте воспитание понимается как педагогическая поддержка, и тогда воспитатель должен быть обеспечен соответствующими знаниями о закономерностях роста, созревания и взросления человека.

2. Искусственный, где воспитание – это деятельность (развивающая и образующая), которая должна специально проектироваться в качестве возрастнo-нормативной в рамках определенных ценностных оснований и целевых ориентиров развития человеческой субъективности: освоение возрастного пространства и переход от одного возрастного этапа к другому не осуществляются автоматически, «естественным» путем, а специально организуются в соответствии с решением совершенно определенных задач развития человеческой субъективности, осуществляемым участниками этих событий. Система воспитания в современных типах общества ориентирует на раскрытие человеческой индивидуальности, обеспечивающей становление человека-субъекта и его развитие. Развитие как управляемая, целенаправленная или артифицированная эволюция предполагает перенормирование имеющейся деятельности, что позволяет субъектам реализовывать свои представления о будущем, обеспечивая устойчивое развитие. Устойчивое развитие можно понимать как искусственно-естественные изменения сложившейся ситуации, под-

держивающие постоянное наращивание уровня жизни каждого и всех.

Искусственно-естественный характер изменений полагает у человека – субъекта развития представленность таких качеств, как собственно субъектность (сформированность жизненной позиции деятеля, предполагающей самоопределение человека, его активность и ответственность); образованность (способность человека быть адекватным динамичной ситуации, умение работать с расширяющимся знанием); терпимость (принятие ценностей мира и человека: признание инакомыслия, осознание границ своей свободы и прав другого человека, умение договариваться); функциональную грамотность (знание об окружающем мире и языке общения, обеспечивающее человеку возможность стать хозяином своей судьбы). Наличие этих качеств позволяет человеку быть успешным в условиях расширяющегося порядка, открытого общества, что проявляется как:

1) постоянное развитие индивидуальных способностей и качеств, знания и культуры, общественных отношений и диалога человека с человеком, человека с миром;

2) демократическая организованность.

Человек современного мира – гражданин, который не только стремится удовлетворить свои собственные права и интересы, но и способен взять на себя ответственность как за свою жизнь, так и в определенной степени за жизнь других. Соответственно, с точки зрения целей социализации современная система воспитания должна обеспечивать становление у человека гражданской грамотности, которая является базой для формирования человеком своей гражданской позиции – точки зрения, влияющей на выбор своего пути, дела, построение собственных перспектив и определяющей отношение человека к происходящим событиям.

В гражданской позиции переплетаются жизненная и социальная позиции человека (жизненная позиция – личностная философия человека, отражающаяся в его образе жизни и обустройстве им индивидуального жизненного пространства; социальная позиция – субъективное осознание индивидом себя как самостоятельной единицы в общественных отношениях, что обуславливает понимание своего места и назначения

в обществе, готовность к ответственному действию, потребность самореализации своих возможностей). Наличие у человека сформированной гражданской позиции позволяет ему, участвуя в жизни демократического сообщества и вынося собственные суждения, делать свой выбор. Мир гражданско-правового знания (гражданской грамотности) – это мир построения взаимоотношений:

- 1) человека с самим собой и с окружающими людьми;
- 2) различных сообществ и групп людей между собой.

Язык этого мира – язык коммуникации: понимания, конфликта и компромисса. Освоение такого языка невозможно без непосредственного приобретения опыта коммуникации: проживания ситуации взаимодействия с принятием на себя ответственности за ее результаты. Коммуникация дает возможность ее участникам прочувствовать ситуацию свободы – ответственности, наличия или отсутствия прав, приобрести опыт понимания и согласования норм взаимодействия, критического мышления, способности к эмпатии. Гражданская грамотность в этом контексте – это сформированная способность человека участвовать в демократическом обществе.

Условиями становления гражданской грамотности являются отказ от тотального единообразия школ, рецептурной педагогики, переход от школы центризма к школе социальной среды, что требует принципиального обновления воспитательной и образовательной системы, построения ее вариативно, обеспечивая авторство и появление имен. Сегодня уже нельзя говорить лишь о внешнем воспитательном воздействии, при котором не только ребенок, но и воспитатель идет от системы готовых заданий и рецептов. Необходимо вести речь об организации жизнедеятельности, которая требует не прямого воздействия на воспитанников, а взаимодействия с ними. Это фундамент, на котором строятся деятельность, общение, отношения в группе и коллективе.

ТРИ ИПОСТАСИ ЧЕЛОВЕКА. В воспитании принципиальными становятся вопросы культурного и экзистенциального в душе человека взамен традиционно разрабатываемой в советской психологии проблемы биологического и социального

в его психике. Такое понимание предъявляет особые требования к представлениям о человеке.

С этой точки зрения наибольший интерес вызывают разработки, сделанные в СМД (системно-мыследеятельностной) методологии (Г. П. Щедровицкий и др.). Согласно им человек предстает в единстве трех его ипостасей:

а) человек – обитатель природной среды, материально-вещественного мира (организм). Обеспечивая выживание, его активность проявляется в поведении, когда в качестве регуляторов используются инстинкты и рефлексы. Сущность воспитания организма – формирование условных рефлексов путем передачи определенных сигналов, прививания привычек (например, привычки чистить зубы до еды). В работе с этой ипостасью допускается тренировка, дрессура, использование высказывания «так надо» в качестве аргумента;

б) человек – член социума, проживающий в определенной социокультурной среде (индивид). Член социума – исполнитель определенных ролей в государственной и социальной структурах; его жизнь проходит в учрежденческой форме организации и регулируется имеющимися нормами и образцами, существующими предписаниями. Общество извне несет ответственность за уровень жизни «ролевого человека». Оно же определяет и тот объем «знаний», который необходимо «передать» растущему индивиду для обеспечения его «встроенности» в общественную жизнь. Социальное здоровье, характеризующееся уровнем правосознания, принимаемыми моральными нормами, имеющимся общекультурным уровнем (в терминах советской педагогики), придает индивиду уверенность в завтрашнем дне и обеспечивается стабильной жизнью.

СУЩНОСТЬ ВОСПИТАНИЯ. Сущность процесса воспитания индивида – его первичная социализация за счет обучения и подготовки. Передачей нормативно-регулируемой деятельности обеспечивается воспроизводство существующего общества. Точное исполнение определенных заданий; творчество, направленное на совершенствование средств и допускаемое в заданных рамках; создание внешних условий, по мнению обучающихся (педагогов, учителей, родителей и т. д.), обеспечивающих реализацию требуемого

для всех образа жизни – это далеко не полный перечень направлений деятельности, позволяющих обеспечить процесс такого воспитания.

Для традиционного типа общества, изменения в котором происходят путем эволюции, т. е. очень медленно, характерно воспринимать человека представленным в единстве только этих двух ипостасей. Это ритуально позволяет ему предъявлять кому-то претензии по поводу необеспеченности для него определенных условий проживания, ожидать кого-то для решения своих проблем, перекладывать на других ответственность за характер и содержание своей жизни и деятельности.

Наиболее остро все это представлено в закрытом обществе, понимающем под воспитанием целенаправленный процесс воздействия на человека, решающий задачу формирования индивида определенного типа. Однако изменение социокультурной ситуации в сторону проявления открытости общества делает недостаточным понимание человека, представленное в такой схеме, основанной на парадигмальной идее «все есть природа». Возникает насущная необходимость в отдельном вычленении третьей ипостаси:

в) человека уникального, живущего и реализующего в общении (диалоге и/или полилоге) с другими людьми в рамках определенной смысло-ценностно-символически нагруженной среды (личность, индивидуальность). Именно эта ипостась характеризуется субъектностью человека, которая определяется границами поля ответственности, взятой на себя каждым. В таком понимании человек – это всегда субъект, хозяин своей жизни, деятельности, здоровья. Его активность проявляется в мышлении, характере мыследеятельности и регулируется личностными ценностями и проектными целями. Для индивидуальности необходима клубная организация деятельности, в основе которой лежит позиция, а не место в функциональной структуре, самоопределение, а не должностные обязанности. Системой воспроизводства для личности является образование и воспитание, понимаемое как управление процессом ее развития и взросления: «взрослый» – это жизненная позиция человека, предоставленного самому себе и отвечающего за себя, несущего всю полноту ответственности. Именно

личностное как комплексирующее на себе все человеческие ипостаси и есть то, что можно назвать собственно человеческим в человеке.

На протяжении многих лет советская педагогика рассматривала личность ребенка как объект, на который необходимо воздействовать. Перед школой как социальным институтом ставилась задача воспитания послушного члена общества, ориентированного на приоритет общественных и коллективных интересов, своеобразного биосоциоида, в результате обучения способного к воспроизводству определенных знаний, умений и навыков. Однако для жизни в обществе ему требовалось доформирование специфических культурных и социальных навыков (через дополнительное обучение их соответствующим нормам жизни общества), для воспроизводства которых и отводилось специальное внеурочное время воспитательной работы. В этом смысле под тем, что и в советской педагогической литературе, и в учебно-воспитательном процессе называется воспитательной работой, фактически подразумевается обучение еще одному дополнительному учебному предмету – жизни в данном обществе и в существующем сообществе других людей.

В таких условиях ценность подлинного воспитания как процесса становления личности и профессионала оказывается подменена доведением объекта воспитания до некоего, якобы известного педагогу, общественного идеала и сводилась к решению проблемы его организованной занятости в свободное от основных занятий время. При этом выбор форм занятости определялся не столько желаниями воспитуемых, сколько спускаемыми сверху рекомендациями и возможностями учебного заведения. Такое понимание воспитательной работы и есть сущность педагогики мероприятий – иллюстрации авторитарного подхода в воспитании, несущего в себе функциональный характер формирования личности по образцу, специалиста как средства производства. В условиях господства антагонистического разделения труда особым образом организованный процесс формирования индивида во многом имеет целью подготовку человека к специализированной деятельности. Именно поэтому становится возможным строительство по единой логике и обучения, и воспитания,

разведение общего по своей сущности процесса образования на учебную и внеурочную работы, являющиеся по отношению к учащемуся внешними.

Сводя образование только к освоению признанных в обществе и проверенных профессиональных образцов, «воспитанный человек приучается действовать по заданной программе, отвыкает рассматривать свою деятельность как решение проблемы, а само знание (в форме науки) становится для него всемогущим регулятором деятельности» (В. В. Давыдов). Успешной такая практика может быть только в условиях традиционного, а особенно закрытого общества. Только в этом случае заранее известны нормы, образцы, идеалы и тот объем знаний, полнота освоения которого позволяет быть адекватным жизни в типизируемых извне ситуациях. Здесь характерно моноидеологическое воспитание, загнанное в рамки одной школы (как социального института), которая подчинила себе не только семью, но и другие социальные институты. Непонимание и непринятие на себя ответственности за успешность своей собственной жизни – такова плата за единообразие советской школы, в центре воспитательной системы которой стоит не человек, а мероприятие. Именно поэтому ребенок, находясь в стенах современного учебного заведения, должен не только готовиться к жизни, а иметь возможность, живя здесь и теперь, самостоятельно строить свое будущее, выступая как субъект собственного формирования, изменения и развития, что предполагает коренное реформирование системы воспитания.

Решение этой задачи способствует появлению локальных пространств свободы, в которых возможно, играя действительность, играть по правилам будущего. То есть речь идет о необходимости создания пространств самоопределения, формирования своей позиции и самоказа на деятельность, что перед современным педагогом, в первую очередь, ставит задачи по воспитанию самого себя (т. е. требует осуществления им работы со своими ценностями, идеалами, нравственными и правовыми нормами, предрассудками и т. д.) и изменению деятельности (как собственной, так и школы в целом). А это уже задача переобучения (т. е. усвоения знаний об этой деятельности, освоения совре-

менных педагогических технологий). Организация жизненного пространства напрямую связана с организацией взаимодействия субъектов образования, имеющего договорную основу (по поводу результатов деятельности и разработки критериев определения ее эффективности, характера организации и степени ответственности за полученные результаты и т. д.), сопряженную с возможностью самоопределения и контактной системой.

Осуществление процессов развития, образования и воспитания как управление взрослением человека сегодня сопряжено с предъявлением и созданием в условиях учебных заведений образцов демократической организации жизни сообщества:

а) имитацией демократических организованностей, основанных на осуществлении принципа разделения властей, становлением ученического и школьного самоуправления;

б) развитием общественного движения, стимулированием инициатив, деятельности сообществ, созданием профессиональных клубов;

в) освоением педагогами технологий гуманитарного проектирования, повышением их уровня гуманитарной грамотности и технологической компетентности, развитием в республике инновационного движения;

г) расширением пространства использования технологии «дело и кооперация», организацией такого педагогического процесса, в котором проектируется совместная деятельность его участников. Построенная на деятельностном подходе и проектно-программной организации, эта технология предполагает, что ее участники становятся соавторами – субъектами учебно-воспитательного процесса. А наличие у человека такого опыта – еще одно условие, без существования которого нельзя говорить о становлении гражданской грамотности и, соответственно, его социализации и воспитания.

Воспитание – искусственно-естественный процесс управления взрослением человека, основанный на его самоопределении и рефлексии. Самостоятельность в деятельности и автономность существования, авторство, имена, современный образовательный стандарт и технологии – условия, необходимые для обеспечения современного процесса воспитания.

Конструирование идентичности и развитие человеческого потенциала как образовательная политика современности

2–3 апреля 2010, Красноярск

Пятая юбилейная конференция направлена на обсуждение проблемы антропологического кризиса идентичности в нашей стране. Организаторы конференции считают, что эта проблема является ключевой при построении современной социально-образовательной сферы.

Реиндустриализация и социально-политическая модернизация страны невозможны без инсталляции нового поколения гуманитарных технологий. Ядром такого рода практик является конструирование современных идентичностей. Что означает это для социальной и образовательной политики? Является ли идентичность ресурсом развития человеческого капитала территорий? Как возможны сегодня образовательные технологии «постановки идентичностей»?

ОСНОВНЫЕ ТЕМАТИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ КОНФЕРЕНЦИИ:

- образовательные практики конструирования социального и профессионального самоопределения;
- юношеская и подростковая идентичность в практиках открытого образования;
- индивидуальные образовательные программы как инструмент капитализации идентичности;
- современные стратегии национально-этнического и конфессионального образования;
- духовно-нравственное образование и возможности работы с экзистенциальными проблемами;
- миграционные процессы и образовательные технологии их поддержки;
- возможности открытого образования в реализации

Национальной образовательной инициативы «Наша Новая Школа».

На конференции помимо пленарных заседаний, посвященных современным направлениям социально-образовательной политики, будут проходить лекции, семинары, круглые столы, презентации инновационных разработок в сфере открытого образования. Принимаются заявки на выступления, презентации, организацию проблемных семинаров.

К работе в конференции приглашаются руководители и специалисты органов управления образованием, руководители региональных и кадровых образовательных программ, представители общественно-политических организаций, а также руководители образовательных учреждений,

внедряющих инновационные образовательные программы, представители институтов повышения квалификации работников образования и другие специалисты, заинтересованные в данной теме.

КОНТАКТНЫЕ ЛИНИИ

Краевой Менеджерский центр развития дополнительного образования ККИПКиППРО
Велева Татьяна Кузьминична – руководитель центра,
телефон/факс: (391) 236-33-69;
моб. (902) 940-14-17.
e-mail: veleva@cross-ipk.ru

Открытый корпоративный университет
Молянова Юлия Владимировна – исполнительный директор
телефон: (495) 767-65-51;
моб. (913) 573-72-08
e-mail: info@opencu.ru,
aklor@mail.ru

Образовательная ПОЛИТИКА

Миссией журнала «Образовательная политика» является проектирование, поддержка и лоббирование тех социальных изменений в эволюции нашего гражданского общества, которые открывают потенциальные возможности его становления как «общества образования», а не только «общества знаний» или «инновационного общества». Под «обществом образования» подразумевается такое общество, движущей силой и базисом которого является образование как ведущая социопорождающая и личностно-порождающая деятельность, определяющая конкурентоспособность личности, общества и государства.

Сформулированную подобным образом миссию нашего журнала можно называть **социокультурным проектом**.

Реализуя эту миссию, мы будем стараться превратить журнал «Образовательная политика» в журнал публичного обсуждения преимуществ и рисков различных инноваций в образовании, которые выходят за пределы интересов только профессионального цеха и становятся **социальными инновациями**, затрагивающими буквально все слои общества.

Поэтому, дорогая публика, если вы разделяете миссию нашего журнала «Образовательная политика», то вы – **читатели нашего журнала и его авторы**. Если же вы не согласны с подобной миссией образования и готовы, опираясь на методологию современной науки, предложить свои сценарии развития образования, то **страницы нашего журнала ждут вас**. В споре рождается не только истина. В обсуждении публичных проблем образования рождаются и наши читатели, и наши авторы.

Для всех тех, кто заинтересован в публичном обсуждении идеологии, методологии, экспертизы и лоббировании социальных действий, вектором которых является **становление гражданского общества образования**, и выходит в свет наш журнал.