

Поручение Президента РФ Правительству РФ по вопросам общего образования

8 ФЕВРАЛЯ 2017 Г.

ПР-209

2

Д.А. Медведеву

Обеспечьте:

контроль за реализацией комплекса мер, направленных на систематическое обновление содержания общего образования на основе результатов мониторинговых исследований и с учетом современных достижений науки и технологий, изменений запросов учащихся и общества, ориентированности на применение знаний, умений и навыков в реальных жизненных условиях;

нормативно-правовое закрепление положения о корректировке федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и примерных основных общеобразовательных программ, в том числе перечня учебных предметов, при наличии научного обоснования необходимости такой корректировки в соответствии с приоритетами научно-технологического развития Российской Федерации и планом реализации Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации;

осуществление мер по интеграции учебной и воспитательной работы в рамках реализации основных общеобразовательных программ, а также по снижению внеучебной нагрузки на учащихся за счет повышения их заинтересованности и максимального вовлечения в образовательный процесс, использования современных технологий, средств обучения и воспитания.

Доклад – до 1 июля 2017 г., далее – ежегодно.

Организация	Правительство Российской Федерации
Ответственный	Медведев Дмитрий Анатольевич
Тематика	Школа
Срок исполнения	1 июля 2017 г.

Темы

- Школа

Статус материала

Опубликован в разделе: Поручения Президента

Организационно-экономические реформы российской системы образования

Аннотация. В статье рассматриваются основные идеи, результаты, последствия и риски проводимых в России с начала 1990-х гг. реформ образования. Последовательно анализируются основные реформы российской системы образования: реструктуризация сети образовательных организаций, разгосударствление системы образования, создание в ней частного сектора, развитие конкуренции и квазирынка в образовании, а также платности образовательных услуг, введение нормативного подушевого финансирования образовательных организаций, единого государственного экзамена, уровневой системы высшего образования, эффективного контракта. Большое внимание уделяется исследованию последствий реализации в образовании бюджетной реформы и возникновению трех типов государственных и муниципальных организаций. Подобный подробный анализ организационно-экономических реформ в российской системе образования не проводился, их эффективность с точки зрения достижения поставленных целей не оценивалась. Показано, что в России до сих пор делаются попытки в области образовательной политики решать новые задачи старыми методами.

Ключевые слова: система образования, организационно-экономические реформы российской системы образования, опыт реформ, оценка результатов, последствий и рисков образовательных реформ.

ВВЕДЕНИЕ

С начала 1990-х гг. в России реализовывалась целая серия организационно-экономических реформ системы образования. Начало ей было положено Указом № 1 Президента Б.Н. Ельцина¹, тогда еще президента РСФСР, декларировавшего необходимость повышения заработной платы учителей школ до уровня средней заработной платы по промышленности, а преподавателей вузов – до удвоенной средней по промышленности. Тем самым образование объявлялось сферой приоритетного развития страны. Второй важной вехой в этом процессе было принятие Закона «Об образовании» 1992 г.² новой Российской Федерации, в котором были заложены основные организационно-экономические механизмы создаваемой и становящейся российской системы образования. Затем можно отметить Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» 1996 г.³ И наконец, в 1997–1998 гг. предпринималась попытка реформы

организационно-экономического механизма российской системы образования, которая была прервана экономическим кризисом.

Вместе с тем большинство реформаторских идей было сформировано значительно раньше – в конце 1980-х гг. Эти идеи включали разгосударствление системы образования, появление частного сектора в этой сфере, развитие платных образовательных услуг, в том числе в общеобразовательной школе, введение нормативного подушевого финансирования, а также внебюджетного финансирования образования и появления многих источников финансовых ресурсов. Самыми продвинутыми идеями были формирование частного сектора, разрешение платных услуг в образовании и нормативное подушевое финансирование школы. В начале 1989 г. появилась брошюра «Новый хозяйственный механизм школы» под редакцией Е.Ф. Сабурова, которая стала фактическим манифестом

¹ Указ Президента РСФСР от 11 июля 1991 г. №1 «О первоочередных мерах по развитию образования в РСФСР».

² Закон РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1 (ред. от 12 ноября 2012 г.) «Об образовании».

³ Федеральный закон от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании».

Большинство реформаторских идей было сформировано значительно раньше – в конце 1980-х гг. Эти идеи включали разгосударствление системы образования, появление частного сектора в этой сфере, развитие платных образовательных услуг, в том числе в общеобразовательной школе, введение нормативно-подушевого финансирования, а также внебюджетного финансирования образования и появления многих источников финансовых ресурсов. Самыми продвинутыми идеями были формирование частного сектора, разрешение платных услуг в образовании и нормативное подушевое финансирование школы.



об авторе



Т.Л. Клячко, директор Центра экономики непрерывного образования Института прикладных экономических исследований Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС), доктор экономических наук

нормативного подушевого финансирования и введения платности в сфере образования. Практически в то же время в Томске была создана первая в России частная школа.

На наш взгляд, появление этих экономических идей стало опорой (а возможно, даже базой) формирования представлений о вариативности содержания прежде всего школьного образования. Тогда впервые была сделана попытка связать нормативное подушевое финансирование напрямую с качеством образования, т.е. соединить в одном механизме экономику и содержательные характеристики (результаты) образования. Вместе с тем эта связка при реформировании образования привела к целому ряду негативных последствий и рисков.

РЕАЛИЗАЦИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ РЕФОРМ: ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ПОСЛЕДСТВИЯ

Рассмотрим основные проблемы, которые удалось разрешить при проведении организационно-экономических реформ российской системы образования, и те последствия, которые возникли при их реализации.

1. Разгосударствление системы образования, развитие в ней частного сектора, развитие платного образования в государственной и муниципальных системах профессионального образования, а также дополнительных платных услуг в государственных и муниципальных образовательных организациях всех уровней

В системе дошкольного образования частные дошкольные образовательные организации составляют в настоящее время менее 1,3%, в системе школьного образования – 1,7%: из 43 979 общеобразовательных школ только 751 являются частными. Причина такого положения – дороговизна услуг указанных дошкольных и школьных организаций. Например, в Москве средняя родительская плата в частной дошкольной организации составляет в месяц не менее 45–50 тыс. руб., а в частных школах 50–55 тыс. руб., т.е. почти или более полумиллиона рублей в год. Даже для среднего класса Москвы это весьма значительные расходы, которые семья, имеющая двоих детей, далеко не всегда может себе позволить. Аналогичная картина наблюдается в российских регионах, хотя в них плата за обучение (присмотр, уход и обучение) меньше, но и доходы ниже. По этой же причине частный сектор преимущественно развивается в профессиональном образовании (рис. 1 и 2).

В 2015/16 уч. г. в среднем профессиональном образовании доля частных образовательных организаций составила 8,3% от их общего числа, при этом в них обучалось всего 6,5% от общей численности студентов этого уровня образования. В высшем образовании доля частных вузов составила в 2015/16 уч. г. 40,8%, при этом в них обучалось менее 14,8% от общей численности студентов высших учебных заведений (в 2008/09 уч. г. этот показатель равнялся почти 17,3%). Вместе с тем удельный вес платных студентов в государственных и муниципальных вузах в 2015/16 уч. г. превышал 54,0%.

Если говорить об участии негосударственных агентов в финансировании российской системы образования (привлечение частных (внебюджетных) средств, в том числе средств населения), то картина в последние годы здесь сложилась следующая. Внебюджетные средства в системе дошкольного образования составили 11,6% от общего объема средств дошкольных образовательных организаций, при этом деньги населения дали более 87% от общего объема внебюджетных средств данных организаций, хотя их удельный вес в общем объеме средств дошкольных образовательных организаций лишь немного превысил 10%. В государственно-муниципальной системе

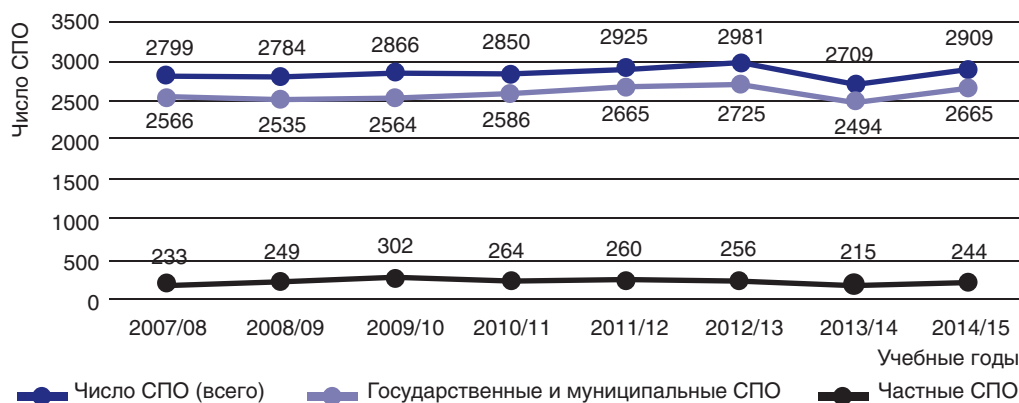


Рис. 1. Число образовательных организаций среднего профессионального образования (СПО) в 2007/08–2014/15 уч. г. (см.: Федеральная служба статистики, 2016)



Рис. 2. Число образовательных организаций высшего образования в 2000/01–2015/16 уч. г. (Там же)

общего (школьного) образования внебюджетные средства в последние годы составляли около 4% от общего объема средств общеобразовательных организаций, а средства населения – примерно 77–78% от общего объема внебюджетных средств в системе школьного образования. Средства населения в общем объеме средств общеобразовательных школ немного не дотягивали до 3%.

В частных школах бюджетное финансирование, про которое очень редко говорится, составляет около 20–22% от общего объема средств – бюджетных и внебюджетных, поступивших в данные организации, а внебюджетные средства, соответственно, 78–80%. Средства населения во внебюджетных средствах частных школ составляют, как правило, 70–75%, а в общем объеме их средств – примерно 55–60%.

В системе СПО (подготовка рабочих и специалистов среднего звена)

внебюджетные средства в последние годы составляли в среднем 14–15% от общего объема средств этих организаций; при этом удельный вес средств населения во внебюджетных средствах этих организаций превысил 65%, но в общем объеме их средств не достигал и 10%.

В системе высшего образования в целом доля внебюджетных средств последнее время колебалась в пределах 40–45%; при этом доля средств населения превышала в них 60–65%. Всего же в общем объеме средств вузов удельный вес средств населения составлял около 25–30%. В государственных и муниципальных вузах доля внебюджетных средств – в среднем 35–40%, при этом удельный вес средств населения в общем объеме финансовых ресурсов указанных вузов не достигает 25%.

Структура поступлений средств населения в систему образования по ее уровням такова: дошкольное образование

Структура поступлений средств населения в систему образования по ее уровням такова: дошкольное образование – 18%, общее (школьное) образование – 10%, СПО – 7%, высшее образование – 65%. Таким образом, население в основном вкладывается в системы дошкольного и высшего образования.

– 18%, общее (школьное) образование – 10%, СПО – 7%, высшее образование – 65% (Образование..., 2014).

Таким образом, население в основном вкладывается в системы дошкольного и высшего образования, а наименьшая относительно других уровней образования доля средств населения приходится на образовательные организации среднего профессионального образования – этот уровень профессионального образования не пользуется престижем ни у современной молодежи, ни у их родителей, хотя в последние годы, после введения в IX классе основного государственного экзамена (ОГЭ), поток подростков в организации СПО стал расти – фактически был создан канал обхода ЕГЭ для тех учащихся, которые хотели бы поступить в вуз, но, как они полагают, не смогут получить по ЕГЭ достаточно высокие баллы.

Всего же в системе образования бюджетные средства составляют почти 83%, а внебюджетные – чуть более 17%. При этом доля средств населения снизилась в последние годы до 12%. Тем не менее население является вторым после государства источником средств системы образования, однако льготы для него как одного из крупнейших инвесторов в эту сферу являются крайне незначительными, что в условиях слаборазвитой (а, скорее, неразвитой) системы образовательного кредитования не позволяет увеличивать объем данного ресурса.

Население является вторым после государства источником средств системы образования, однако льготы для него как одного из крупнейших инвесторов в эту сферу являются крайне незначительными, что в условиях слаборазвитой (а, скорее, неразвитой) системы образовательного кредитования не позволяет увеличивать объем данного ресурса.

2. Изменение системы бюджетного финансирования образовательных учреждений (организаций), переход от сметы к финансированию на основе подушевых нормативов («деньги следуют за учащимся»), развитие квазирынка образования: конкуренции за учащихся и повышения экономической самостоятельности образовательной организации

Переход от сметы (содержание учреждения (организации)) к финансированию образовательных программ, привязанному к численности учащихся школ («деньги следуют за учащимся»), был направлен на создание в системе образования квазирынка образовательных услуг, где норматив подушевого (бюджетного) финансирования выступает в качестве цены (стоимости) обучения каждого учащегося для государства. Соответственно, чем больше учащихся в образовательной организации, тем больший объем бюджетных средств она получает. Считалось, что школы, организации СПО и вузы в условиях действия данного финансового механизма будут стремиться набрать как можно больше учащихся и студентов. Как следствие, качество образования начинает определяться числом учащихся, а основной стратегией становится наращивание численности школьников и студентов в образовательной организации и, соответственно, «экономия на масштабе». Заметим, что такая экономия, которая получается в силу увеличения масштабов деятельности, является одной из основных характеристик массового производства. Для школ это означает закрытие небольших общеобразовательных организаций в сельской местности при организации подвоза учащихся к базовым (большим) школам, а в городах – создание больших образовательных комплексов и, как результат, монополизация (или олигополизация) предоставления образовательных услуг с постепенным падением их качества. Следует отметить, что индивидуализация процесса образования во многом противоречит тем тенденциям, которые порождает нормативное подушевое финансирование.

Для системы высшего образования введение нормативного подушевого финансирования при крайне непрозрачной системе формирования нормативов

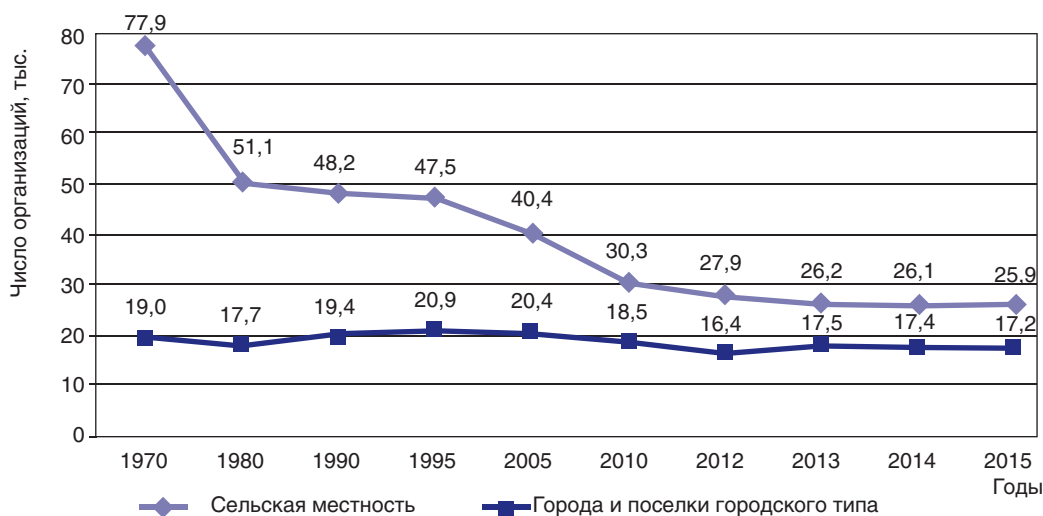


Рис. 3. Изменение сети сельских и городских общеобразовательных организаций в РСФСР и России с 1970 по 2015 г. (тыс. организаций)

(нормативных затрат на оказание образовательных услуг в расчете на одного студента) – опять-таки ведет к экономическому удушению средних (по численности студентов) специализированных вузов, нацеленных на высокое качество образования (эти вузы не выживают без мощной спонсорской поддержки), их присоединяют к крупным вузам, где их специфика теряется (или эти вузы сохраняются за счет определенных организационных усилий, при этом их финансирование осуществляется по повышенным – фактически индивидуальным – нормативам).

Что касается конкуренции, то в школьном образовании она существенно ограничена, поскольку в сельской местности при подвозе учащихся к базовым школам выбор образовательной организации отсутствует, а в городах и поселках городского типа родители предпочитают, чтобы их ребенок учился, как показывают социологические исследования, поблизости от дома. Только в случае гимназии и лицей родительские установки перестают быть столь жесткими.

Таким образом, если ребенок посещает обычную школу, то она должна быть расположена предельно близко к дому – в пешеходной доступности при затрате времени не более 15 минут (такой выбор делают более 70% родителей). В средних и малых городах, а также поселках городского типа ситуация может несколько отличаться от ситуации крупных городов (меньше школ, менее интенсивное транспортное движение, большая безопасность для ребенка на

Для системы высшего образования введение нормативного подушевого финансирования при крайне непрозрачной системе формирования нормативов (нормативных затрат на оказание образовательных услуг в расчете на одного студента) ведет к экономическому удушению средних (по численности студентов) специализированных вузов, нацеленных на высокое качество образования (эти вузы не выживают без мощной спонсорской поддержки), их присоединяют к крупным вузам, где их специфика теряется.

улицях города), но в целом предпочтения родителей сохраняются.

На рис. 3 хорошо видно изменение сети городских и сельских школ с 1970 г. по 2015 г.: если сеть сельских школ за рассматриваемый период сократилась почти в три раза, то в городах она оставалась практически неизменной именно в силу фактически неформального

Переход к мониторингу эффективности вузов и закрытие или присоединение по его результатам неэффективных вузов к эффективным означает, что экономическая конкуренция вузов признана нерациональным (и долгим) процессом, а административное решение по реструктуризации сети – более рациональным и экономичным ресурсами. То, что критерии, по которым происходит отнесение вузов к неэффективным, крайне спорны, во внимание не принимается, значительно большее доверие вызывают экспертные оценки, хотя они и субъективны.

Реализация нормативно-подушевого принципа финансирования вузов в итоге ведет и к падению конкуренции за студентов, и к весьма вероятному снижению качества высшего образования в силу монополизации рынка услуг высшего образования при одновременном развитии (усилении) административного рынка в данной сфере.

требования родителей, чтобы школа была в шаговой доступности от дома. При организации школьных комплексов физическая сеть школ в городах и поселках городского типа почти не меняется, другим становится только число юридических лиц, а также сокращается численность административно-управленческого персонала. При этом возможности выбора родителями школы для ребенка существенно сокращаются (а следовательно, снижается и конкуренция), поскольку близкие к его дому несколько школ, как правило, сливаются в один образовательный комплекс или образовательный центр.

В системе высшего образования конкуренция вузов также ведется в крайне ограниченных пределах, конкурирующие вузы, как правило, находятся в одном регионе. Слияние в регионе близких по профилю вузов ведет к монополизации, а слияние нескольких разнопрофильных вузов – к формированию разнородных по составу образовательных комплексов, что может негативно сказываться на качестве образования, хотя на уровне учредителя управленческая ситуация на первых порах серьезно упрощается.

Как показывает проводимый РАНХиГС четвертый год мониторинг эффективности школы, учителя не ощутили значительного увеличения своих доходов и улучшения материального положения. Существенное увеличение своей заработной платы почувствовали только 6% учителей, 41% расценили его как незначительное, а у 53% заработная плата либо осталась на прежнем уровне, либо даже снизилась. Такое распределение ответов показывает, что в системе школьного образования резко выросла дифференциация заработной платы, при этом, как отмечают учителя, заметно увеличилась и учебная нагрузка.

Следует также отметить, что переход к мониторингу эффективности вузов и закрытие или присоединение по его результатам неэффективных вузов к эффективным означает, в том числе, что экономическая конкуренция вузов признана нерациональным (и долгим) процессом, а административное решение по реструктуризации сети – более рациональным и экономящим ресурсы. То обстоятельство, что критерии, по которым происходит отнесение вузов к неэффективным, крайне спорны, во внимание не принимается, значительно большее доверие вызывают экспертные оценки, хотя они и субъективны.

Проведение ежегодных мониторингов эффективности вузов предполагает, что либо указанная эффективность является весьма неустойчивой категорией (за год эффективный вуз может превратиться в неэффективный), либо требования к вузам должны постоянно ужесточаться. Однако такой подход не учитывает изменения состояния внешней по отношению к системе образования среды, а также те перемены, которые происходят в высшем образовании в связи с принятыми управленческими решениями. Так, решение о формировании в системе высшего образования опорных региональных вузов (изменение статуса одного вуза относительно остальных вузов региона) и выделение ему дополнительных бюджетных средств очевидным образом перенаправляет абитуриентские потоки. А это может привести к неэффективности ряда других региональных вузов в силу нехватки у них абитуриентов, причем как претендующих на бюджетные места, так и готовых платить за свое обучение. В результате в следующем году часть ставших неэффективными федеральных государственных вузов в субъекте Федерации будет присоединена к «эффективному» опорному региональному вузу, что приведет в нем опять-таки к монополизации (либо олигополизации) рынка образовательных услуг высшего образования.

Другими словами, реализация нормативно-подушевого принципа финансирования вузов в итоге ведет и к падению конкуренции за студентов, и к весьма вероятному снижению качества высшего образования в силу монополизации (олигополизации) рынка услуг



Рис. 4. Распределение ответов учителей на вопрос «Повысилась ли Ваша заработная плата по сравнению с прошлым учебным годом?» (%)

высшего образования при одновременном развитии (усилении) административного рынка в данной сфере, чего Минобрнауки декларативно постоянно пытается избежать.

3. Введение «эффективного контракта» с педагогическими работниками при повышении средней заработной платы учителей и преподавателей СПО до средней по соответствующему региону, а средней заработной платы профессорско-преподавательского (ППС) вузов до 200% от средней по соответствующему региону

С I квартала 2013 г. по конец 2016 г. средняя заработная плата учителей в Российской Федерации выросла, согласно мониторингу Росстата, с 25 672 руб. до 33 338 руб., т.е. на 7 666 руб.

С учетом среднегодовой численности учителей – 1 млн 148 тыс. человек – получаем, что федеральный и региональные бюджеты затратили на повышение средней заработной платы педагогических работников общеобразовательных школ за четыре года свыше 422 млрд руб. При этом, как показывает проводимый Российской академией народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС) четвертый год мониторинг эффективности школы, сами учителя не ощутили значительного увеличения своих доходов и улучшения материального положения. Как следует из отраженных на рис. 4 данных, существенное

увеличение своей заработной платы почувствовали только 6% учителей, 41% расценили его как незначительное, а у 53% заработная плата либо осталась на прежнем уровне, либо даже снизилась. Такое распределение ответов показывает, что в системе школьного образования резко выросла дифференциация заработной платы, при этом, как отмечают учителя, заметно увеличилась и учебная нагрузка (рис. 5).

«Эффективный контракт» изначально (в Стратегии 2020, разработанной в 2011 г. по заказу Правительства Российской Федерации стратегической программы социально-экономического развития России до 2020 г.) понимался как такое повышение заработной платы педагогических работников всех уровней образования, при котором они будут работать только в одной образовательной организации и существенно повысят качество преподавания. Несмотря на весьма значительные бюджетные средства, которые были израсходованы на повышение средней заработной платы учителей, эта цель спустя четыре года после начала реализации Указа Президента Российской Федерации

Введение «эффективного контракта» привело к возникновению фактически целой индустрии научного мошенничества, с которой теперь предстоит серьезно бороться, что отвлекает значительные силы от решения других задач развития вузов, в том числе вузовской науки.

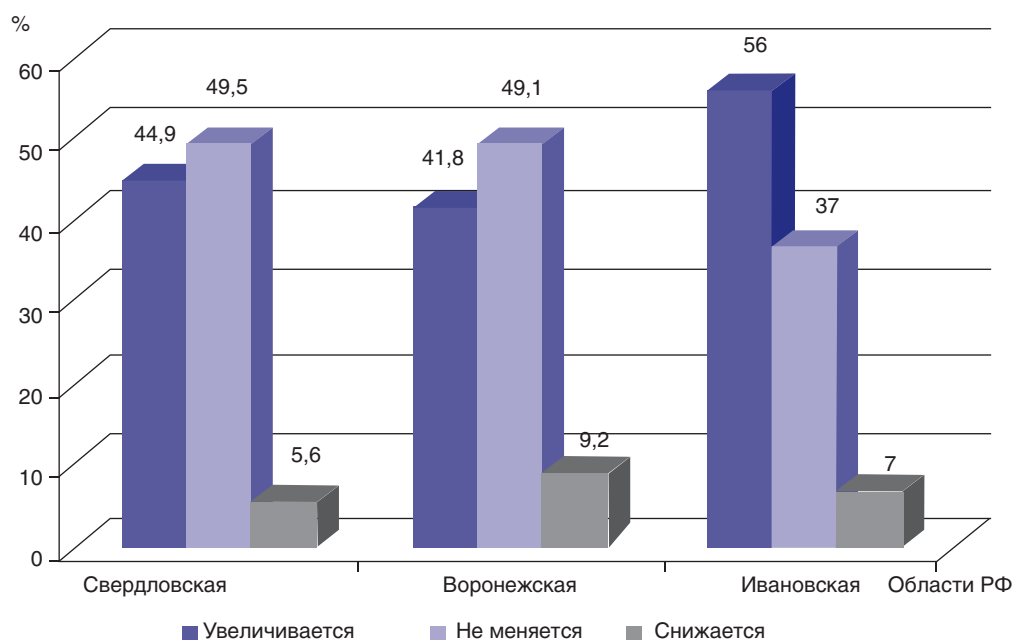


Рис. 5. Распределение ответов на вопрос «Как в самое последнее время изменилась почасовая нагрузка учителей, определяющая размер их заработной платы (без учета стимулирующей надбавки)?» (%)

№ 597 от 7 мая 2012 г. не была достигнута в полной мере (рис. 6).

В 2016 г. треть учителей имела либо постоянные подработки, либо временные вне своей школы. При этом 48% учителей работали в своей школе на полторы или две ставки и, кроме того, были задействованы в оказании учащимся дополнительных платных образовательных услуг. Помимо этого все опрошенные учителя отмечали резкий рост административной нагрузки и увеличения контроля со стороны как руководства школы, так и региональных органов управления образованием. В указанных условиях качество образования, как можно предположить, не только не будет повышаться, но существует опасность его снижения, поскольку у учителя не остается времени на регулярную подготовку к занятиям, а также на профессиональное развитие. Вместе с тем следует отметить, что родители школьников в большинстве своем удовлетворены качеством преподавания и

считают, что школа, в которой учится их ребенок, выполняет возложенные на нее функции по обучению и социализации учащихся.

В вузах средняя заработная плата ППС с I квартала 2013 г. по конец 2016 г. выросла с 30 656 до 55 028 руб., или в среднем на 24 372 руб., что потребовало за четыре года свыше 342,2 млрд руб. дополнительных бюджетных расходов. Вместе с тем, как и в случае со школьными учителями, практически половина преподавателей вузов не почувствовали заметного увеличения оплаты их труда, а остальные отметили, что она осталась либо на прежнем уровне, либо даже снизилась при одновременном увеличении как учебной, так и административной нагрузок.

Что касается введения в вузах «эффективного контракта», то большинство государственных и муниципальных вузов пошло по схеме, которая ранее была введена в школе: 70% заработной платы – это гарантированная заработная плата, а 30% – это стимулирующая надбавка, которая зависит от качества труда работника и может снижаться при невыполнении им каких-то показателей (числа статей, опубликованных в журналах, рекомендуемых ВАК, а также числа статей, индексируемых в РИНЦ, Web of Science (WoS) или Scopus, числа выступлений на международных и общероссийских конференциях и семинарах, подготовки учебников

Московские и питерские вузы в притязаниях абитуриентов лидируют с большим отрывом. В свои субъекты Федерации возвращаются не более 10–15% уехавших из них выпускников вузов, в результате регионы теряют человеческий капитал, а с ним и возможности интенсивного социально-экономического развития.

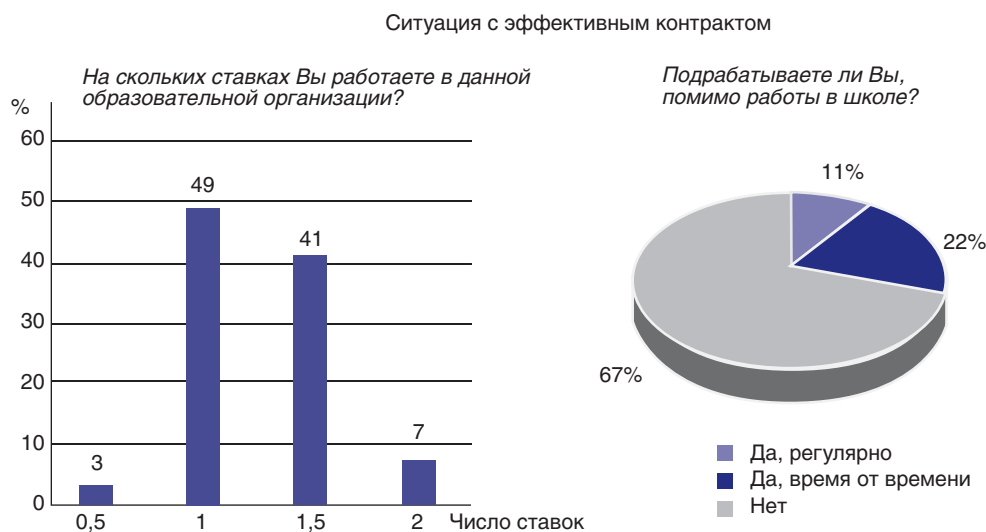


Рис. 6. Распространенность работы учителей на 1,5–2 ставки, а также наличие у них подработок вне школы (%)

и учебно-методических материалов, выполнения НИР и т.п.).

При этом считается, что возможность снятия 30% заработной платы будет стимулировать работника к выполнению всех пунктов эффективного контракта. Однако, как показывает мировая практика, такая система имеет больше минусов, чем плюсов. Снятие почти трети заработной платы не столько стимулирует преподавателя или научного сотрудника вуза к продуктивной работе, сколько ведет к начетничеству: в России появилось большое число контор, которые за деньги обещают разместить статьи в журналах, индексируемых РИНЦ, WoS или Scopus, а также выдать свидетельство о выступлении на международной конференции и публикации тезисов доклада в сборнике ее трудов. Таким образом, введение «эффективного контракта» привело к возникновению фактически целой индустрии научного мошенничества, с которой теперь предстоит серьезно бороться, что отвлекает значительные силы от решения других задач развития вузов, в том числе вузовской науки.

Следует также отметить, что подобные стимулирующие системы оплаты труда работают (если работают) только при росте бюджетного или иного финансирования. В настоящее время уже понятно, что в школьном и вузовском образовании они перестали действовать.

4. Введение единого государственного экзамена

Эта мера была одной из самых сложных к внедрению и в то же время именно она стала символом проводимых в образовании реформ. Вместе с тем во многом негативная реакция на ЕГЭ была вызвана тем, что единый экзамен проводился в виде эксперимента в течение восьми лет. Когда ЕГЭ анонсировался, родители выпускников школ надеялись, что их дети смогут поступать в престижные российские вузы, и тогда их отношение к ЕГЭ было весьма положительным. Однако когда в ходе эксперимента по ЕГЭ их дети смогли поступать только в региональные вузы, наступило разочарование. Кроме того, было несколько групп интересов, которые противостояли ЕГЭ. В эти группы в той или иной степени входили все участники образовательного процесса – от учащихся школ и их родителей до ректоров вузов. При этом негативная реакция на ЕГЭ далеко не всегда, как принято считать, была вызвана коррупционными мотивами. Так, учителя считали, что они знают учащихся и могут элиминировать случайные ошибки, которые возникают из-за волнения экзаменуемых. А вузовские экзаменаторы настаивали, что им необходимо отобрать тех абитуриентов, которые нацелены на учебу именно в их вузе, что необходимо понять серьезность намерений поступающего, а также оценить, способен ли претендент учиться в их учебном заведении.

Кроме того, против ЕГЭ сыграло еще три обстоятельства:

- когда шел эксперимент, были максимальные по численности выпуски из

школ, следовательно, резко возросла конкуренция за обучение на бюджетных местах, число которых, напротив, постепенно стало сокращаться;

- коррупция, которую предполагали сократить введением ЕГЭ, поначалу возросла;

- население Москвы и Санкт-Петербурга выступало против ЕГЭ, поскольку опасалось наплыва иногородних студентов, что усиливало конкуренцию за бюджетные и даже платные места в московских и питерских вузах. Дело в том, что попадание студента из провинции в московский или питерский вуз увеличивает его жизненные шансы и социальный статус, а для москвича или питерца уехать учиться в вуз даже, например, Новосибирска – это, как долгое время считалось, социальный проигрыш (его и его семьи) и сокращение дальнейших возможностей (мнимое или реальное).

В настоящее время многие негативные представления о ЕГЭ преодолены, особенно после проведения достаточно честной приемной кампании 2014 г.

Сейчас основные претензии, предъявляемые к ЕГЭ, – это то, что идет натаскивание на его сдачу и что предметы, которые не сдаются на данном экзамене, находятся у выпускников школ «в загоне», им не уделяют внимания. Однако натаскивание на сдачу экзамена (зубрежка) были присущи экзаменам практически во все времена, и в огромной степени оно практиковалось в советской школе, которая теперь в глазах части общества становится чуть ли не образцом для школы российской.

Родителями с высшим образованием бакалавриат пока рассматривается как понижение образовательного статуса их детей, они ориентированы на получение ребенком магистерской степени. Достаточным бакалаврский уровень считают родители, которые имеют СПО: для них задача повышения образовательного статуса семьи выполнена, если их ребенок закончил бакалавриат. В связи с этим закрытие магистратур в региональных вузах (превращение их в чисто бакалаврские) будет встречать серьезное сопротивление, особенно в тех регионах, где высока численность населения с высшим образованием.

Реальные же проблемы, порожденные или выявленные ЕГЭ, следующие:

- школа, по мнению большинства родителей (73%), не обеспечивает сдачу ЕГЭ на высокие баллы без дополнительных занятий;

- идет вымывание наиболее способных абитуриентов из регионов, они преимущественно поступают в вузы Москвы и Санкт-Петербурга, затем идут Томск, Новосибирск, Екатеринбург и Нижний Новгород. Московские и питерские вузы в притязаниях абитуриентов лидируют с большим отрывом (см., например: Панов, 2016). В свои субъекты Федерации возвращаются не более 10–15% уехавших из них выпускников вузов, в результате регионы теряют человеческий капитал, а с ним и возможности интенсивного социально-экономического развития.

Создание федеральных и национальных исследовательских университетов, а теперь и опорных региональных вузов в этом контексте представляет собой некоторую попытку создать противовес этому процессу. Однако на деле принимаемые меры только усиливают дифференциацию вузов в регионах, формируя анклав слабые вузы (точнее, усиливая эту слабость). Все предложения, как-то: передать педагогические или сельскохозяйственные вузы в ведение регионов, которые делаются прежде всего из финансовых соображений, но в то же время подразумевают, что молодые специалисты останутся по окончании вуза в регионе, будут, тем не менее, всемерно усиливать тенденцию провинциализации этих учебных заведений, что бы по этому поводу ни говорил китайский опыт, на который часто ссылаются в этом вопросе. В Китае региональные вузы развиваются параллельно быстрому развитию огромных экономических центров, поэтому сильные абитуриенты их выбирают, учитывая карьерные возможности в растущей экономике этих территориальных образований. Однако даже в Китае значительный поток образовательной миграции направлен в Пекин и Шанхай, где будущий специалист получает хорошие перспективы трудоустройства и высокой заработной платы.

Что касается Москвы и Санкт-Петербурга, то их насыщенность выпускниками вузов усиливает в них

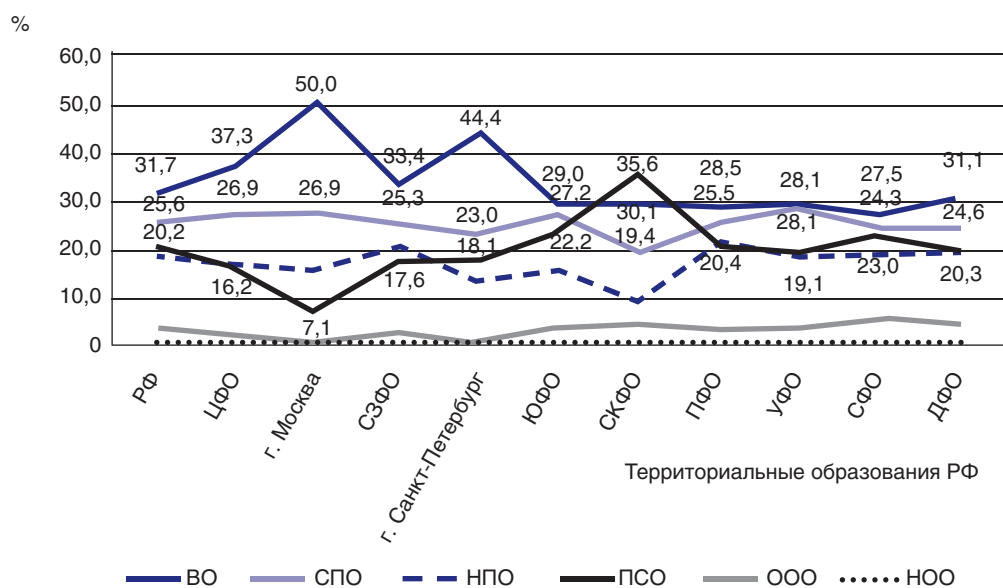


Рис. 7. Уровень образования работников, занятых в экономике и социальной сфере Российской Федерации, федеральных округов, Москвы и Санкт-Петербурга, в 2015 г. (тыс. руб.) (Российский статистический ежегодник, 2015)

«поколенческую гонку» за высшим образованием, поскольку если родители имеют среднее профессиональное или высшее образование, то они всеми силами стремятся обеспечить детям получение именно высшего образования. В 2015 г. в Москве среди занятых было 50% работников с высшим образованием, в Санкт-Петербурге – 44,4%. С учетом работников со средним профессиональным образованием третичное образование⁴ имели в Москве 76,9% занятых, а в Санкт-Петербурге – 67,4%. (рис. 7).

Таким образом, Москва и Санкт-Петербург практически «обречены» на постоянное повышение в общей численности занятых работников с высшим образованием, а следовательно, и на постоянный приток мигрантов с более низким уровнем образования (прежде всего «синих воротничков») для выполнения необходимых городу работ физического труда.

5. Переход на уровневую систему высшего образования

В Европе переход на уровневую систему высшего образования был вызван несколькими обстоятельствами. Во-первых, создание единого рынка труда требовало формирования единого рынка образования (единое европейское пространство высшего образования) с четкими и

понятными всем работодателям результатами обучения (во многом это было связано с вхождением в ЕС новых постсоциалистических стран). Во-вторых, рост численности студентов в европейских странах, где высшее образование финансируется, за редким исключением, из бюджета, позволил снизить бюджетную нагрузку, так как лишь часть (примерно 30%) выпускников бакалавриата (три или четыре года обучения) продолжали учебу в магистратуре. В-третьих, создание и развитие единого европейского образовательного пространства высшего образования обеспечивало концентрацию ресурсов и улучшало позицию ЕС в конкуренции с США на мировом образовательном рынке.

Для России переход на уровневую систему образования был обусловлен двумя факторами из вышеперечисленного:

- быстрым ростом в начале 2000-х гг. студенческих континентов, что также требовало оптимизации как студенческих потоков, так и бюджетных расходов (крайне ограниченных в то время);

- необходимостью повышения привлекательности российской системы высшего образования для студентов из стран СНГ, которые присоединялись к Болонскому процессу и переходили на преимущественно двухуровневую систему высшего образования.

⁴ Третичное образование – обучение, продолжающее полное среднее образование с выпускным экзаменом. К третичному образованию относятся высшее и среднее профессиональное образование.

Кроме того, для российских вузов существенным является привлечение студентов из стран Азии, Африки и Латинской Америки, для которых также более привлекательной является двухуровневая система высшего образования, поскольку это облегчает им трудоустройство в странах ЕС, США и Австралии после окончания обучения.

Россия вошла в Болонский процесс в 2003 г. для реализации двух указанных выше задач. Она также считала, что присоединение к Болонскому процессу позволит ей эффективно использовать преимущества единого европейского образовательного пространства для повышения академической мобильности студентов и преподавателей российских высших учебных заведений. Однако до конца процесс выполнения требований по интеграции не был выполнен и эффективность участия России в едином европейском образовательном пространстве является невысокой. Это связано, в частности, с тем, что в российских вузах обучение в бакалавриате составляет четыре года (этим обеспечивается, в том числе, некоторая компенсация более короткого срока обучения в школе – 11 лет против 12–13 лет в европейских странах), а в большинстве европейских стран срок обучения на первом уровне высшего образования равен трем годам.

Вместе с тем в России практически все вузы открыли магистратуры, чтобы сохранить их привлекательность для населения и скомпенсировать финансовые потери от перехода на четырехлетнее обучение основного контингента студентов вместо пятилетнего. Необходимо учитывать, что, как показывают социологические исследования, родителями с высшим образованием бакалавриат пока рассматривается как понижение образовательного статуса их детей, они ориентированы на получение ребенком магистерской степени. Достаточным бакалаврский уровень считают, в основном, родители, которые имеют СПО: для них задача повышения образовательного статуса семьи выполнена, если их ребенок закончил бакалавриат. В связи с этим закрытие магистратур в региональных вузах (превращение их в чисто бакалаврские) будет встречать серьезное сопротивление, особенно в тех регионах, где высока численность населения с

высшим образованием. Еще одним следствием этой меры может стать образовательная миграция в магистратуры вузов других регионов, прежде всего в Москву и Санкт-Петербург, с тем, чтобы реализовать стремление семей повысить образовательный статус.

Таким образом, закрытие магистратур в региональных вузах может стать механизмом дальнейшего оттока молодежи из многих регионов вслед за оттоком наиболее способных абитуриентов вследствие введения ЕГЭ.

Это означает, что магистратуры необходимо будет сохранять не только в опорных региональных вузах, в которых, кроме того, придется увеличивать прием (в том числе бюджетный), но и в некоторых других региональных высших учебных заведениях с тем, чтобы избежать повышенной образовательной миграции. При этом качество магистерских программ в этих вузах должно существенно вырасти за счет массированного повышения квалификации ППС, стажировок преподавателей в ведущих российских университетах и за рубежом, курирования данных программ со стороны федеральных и национальных исследовательских университетов, а также региональных опорных вузов (в зависимости от профиля магистерских программ).

Это ставит новые задачи перед федеральной образовательной политикой, которая в настоящее время сконцентрирована на отборе и поддержке лидеров, а не на развитии системы в целом. Между тем необходимо обеспечить выполнение вузами-лидерами, которые получают весьма значительное бюджетное финансирование, определенных функций по повышению качества преподавания и научных исследований в региональных вузах, а не только по продвижению себя в топ-100 мировых рейтингов университетов или укрепления своих позиций в российской системе высшего образования.

6. Бюджетная реформа: введение трех типов учреждений – казенного, бюджетного и автономного

8 мая 2010 г. был подписан Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения

государственных (муниципальных) учреждений» № 83-ФЗ от 08.05.2010. Закон изменял положение бюджетных учреждений, приближая их к организационно-правовой форме автономного учреждения, а также вводил новую организационно-правовую форму – казенное учреждение.

Основной смысл (точнее, замысел) 83-ФЗ заключался в следующем:

1) усилить автономность (экономическую самостоятельность) бюджетных учреждений путем приближения их положения к положению автономного учреждения, одновременно сохранив значительный контроль над его деятельностью, поскольку счета бюджетных учреждений оставались в казначействе;

2) снять с государства субсидиарную ответственность по долгам бюджетного учреждения (другими словами, осуществлялся, как представлялось Минфину – основному идеологу реформы, обмен субсидиарной ответственности государства по долгам бюджетного учреждения на его большую экономическую самостоятельность);

3) перейти от финансирования учреждения по смете к финансовому обеспечению реализации государственного задания на основе выделения ему бюджетной субсидии;

4) резко сократить бюджетный сектор в экономике, поскольку бюджетные учреждения переставали быть бюджетополучателями.

Переход к финансированию учреждения по субсидии на реализацию госзадания требовал определения:

- сущности государственного (муниципального) задания;
- величины государственного (муниципального) задания;
- базы для расчета бюджетной субсидии на реализацию государственного (муниципального) задания.

В системе образования в качестве государственного (муниципального) задания стали понимать реализацию государственной услуги по обучению по основным, а в ряде случаев и по дополнительным образовательным программам. Соответственно, величина

государственного (муниципального) задания – это число учащихся (студентов, слушателей), обученных по указанным программам. Если государственное (муниципальное) задание – это число потребителей государственной (муниципальной) услуги, т.е. число учащихся (студентов, слушателей), обученных по той или иной программе, то базой расчета бюджетной субсидии естественно должна становиться стоимость обучения одного потребителя услуги (одного учащегося, или студента, или слушателя). Однако реальная стоимость обучения одного студента даже бакалавриата⁵ такова (вне зависимости от специальности), что установленных в федеральном бюджете расходов на высшее образование не хватит на обучение заданной в Законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ минимальной численности бюджетных студентов. В связи с этим реальная стоимость обучения заменяется нормативными затратами в расчете на одного студента, которой не хватает на нормальное обучение не только этого студента, но и учебной группы в 25 человек.

Решением для вуза этой проблемы становится значительное увеличение численности студентов как «бюджетных», так и «платных», т.е. уже упомянутая выше экономия на масштабе. При сокращении общей численности студентов государственное задание должно распределяться таким образом, чтобы обеспечить выживание заданного числа определенных вузов. Остальные вузы должны, согласно некоторой логике, быть присоединены к тем вузам, которым предстоит выжить. Однако несмотря на все усилия, число студентов в расчете на один вуз пока продолжает снижаться (рис. 8).

Если же взять только бюджетных студентов, то получим следующую картину. Как хорошо видно на рис. 9, число бюджетных студентов в расчете на один государственный (муниципальный) вуз, начиная с 2005/06 уч. г., сокращается, но в последние годы это снижение сильно затормозилось. Из-за того, что сокращение контингента студентов продолжится в силу демографических причин, а число государственных (муниципальных)

⁵ Вопросы нормативного подушевого финансирования учащихся школ в основном были рассмотрены выше, поэтому здесь больше внимание уделяется студентам вузов, но легко может быть распространено на студентов организаций СПО.

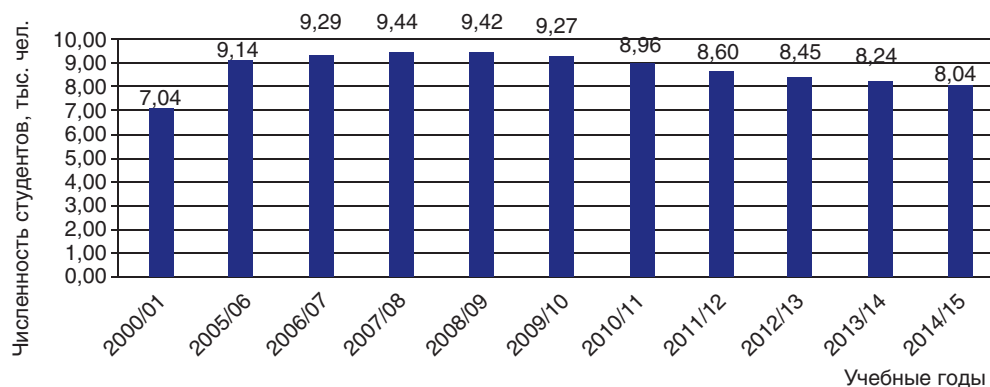


Рис. 8. Число студентов, приходящихся на один государственный (муниципальный) вуз в 2000/01–2014/15 уч. г. (тыс. чел.)

вузов планируется сократить до 500 к 2020-му г., среднее число бюджетных студентов в расчете на один государственный (муниципальный) вуз, скорее всего, стабилизируется.

Тем не менее принятая в настоящее время модель оценки нормативных затрат в расчете на одного бюджетного студента не позволяет большинству российских вузов нормально функционировать, соответственно, при ее сохранении сеть государственных и муниципальных вузов в России должна сокращаться значительно быстрее, чем это предусмотрено Государственной программой «Развитие образования на 2013–2020 годы». Риски такого сжатия вузовской сети были проанализированы выше. Это значит, что бюджетная реформа, которая должна была усилить экономическую самостоятельность государственных вузов, мягко говоря, не работает в новых условиях.

В целом же прошедшие с принятия закона № 83-ФЗ годы показали, что большинство образовательных организаций либо вынужденно остаются казенными, чье положение даже несколько ухудшилось по сравнению со «старыми»

бюджетными, либо предпочитают организационно-правовую форму (ОПФ) «нового» бюджетного учреждения (организации), а число собственно автономных учреждений на федеральном уровне не достигает и 1%. В высшем образовании в этой форме действуют либо вузы, которые законодательно могут быть только автономными организациями (как федеральные университеты), либо вузы, которые вошли в программу «5-100» и должны по условиям этой программы стать автономными учреждениями.

В связи с этим следует также отметить, что обе указанные выше категории вузов получают значительное дополнительное бюджетное финансирование, которое и позволяет им быть экономически более самостоятельными. Размена «финансирование по субсидии по общим для всех нормативам – большая экономическая самостоятельность вуза и рост его внебюджетных доходов» не произошло.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Мы рассмотрели некоторые организационно-экономические реформы в системе образования и попытались выявить их сильные и слабые стороны. Вместе с тем представляется, что с изменением условий функционирования системы образования, а также развития российского общества финансовые и управленческие модели деятельности образовательных организаций должны меняться. Прежние модели уходят просто в силу изменения информационной среды системы образования и появления принципиально иных возможностей развития образовательных

В настоящее время модель оценки нормативных затрат в расчете на одного бюджетного студента не позволяет большинству российских вузов нормально функционировать, соответственно, при ее сохранении сеть государственных и муниципальных вузов в России должна сокращаться значительно быстрее, чем это предусмотрено Государственной программой «Развитие образования на 2013–2020 годы».

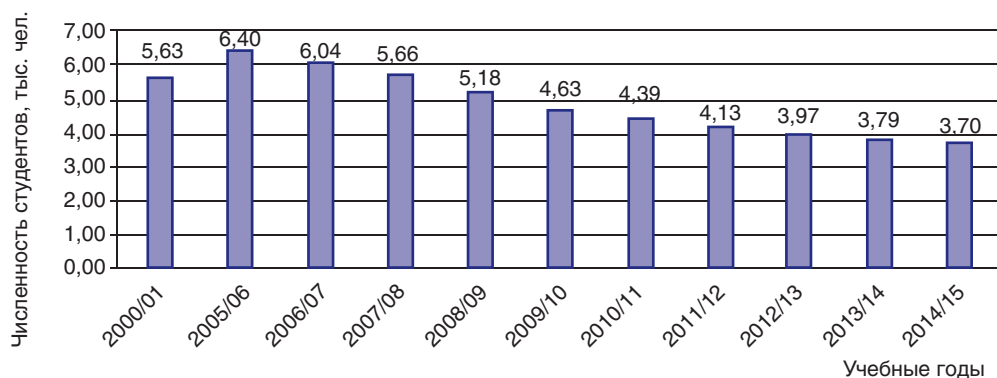


Рис. 9. Число бюджетных студентов, приходящихся на один государственный (муниципальный) вуз в 2000/01–2014/15 уч. г. (тыс. чел.)

технологий. Как ни тяжело это констатировать, но столь долго и с таким трудом внедряемый принцип нормативного подушевого финансирования, видимо, не отвечает новым задачам – прежде всего задаче индивидуализации как образования, так и образовательных траекторий. Соответственно, принцип бюджетного финансирования, адекватный массовой и унифицированной системе образования, должен смениться другим, который позволит учесть большее разнообразие потребностей обучаемых, в том числе и такую социальную потребность, как большая самостоятельность индивида в обучении, причем не только в выборе набора предметов, но и в выборе времени и методов их освоения. Это принципиально другой подход к образованию, он обозначен еще во многом только контурно, но уже предполагает разработку не только нового содержания образования, но и новой (новых) модели (моделей) организационно-экономических механизмов развития образовательной сферы, далеко выходящей за пределы традиционной системы образования. Однако пока мы пытаемся в области образовательной политики решить новые задачи старыми методами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Новый хозяйственный механизм школы / Под ред. Е.Ф. Сабурова. М.: ВНИК «Школа», 1989.
2. Образование в Российской Федерации 2014. Статистический сборник. М.: НИУ ВШЭ, 2014.
3. Панов А. Самые умные студенты – в вузах Москвы и Петербурга // Ведомости.

Прежние модели уходят просто в силу изменения информационной среды системы образования и появления принципиально иных возможностей развития образовательных технологий. Как ни тяжело это констатировать, но столь долго и с таким трудом внедряемый принцип нормативного подушевого финансирования, видимо, не отвечает новым задачам – прежде всего задаче индивидуализации как образования, так и образовательных траекторий. Соответственно, принцип бюджетного финансирования, адекватный массовой и унифицированной системе образования, должен смениться другим, который позволит учесть большее разнообразие потребностей обучаемых, в том числе и такую социальную потребность, как большая самостоятельность индивида в обучении, причем не только в выборе набора предметов, но и в выборе времени и методов их освоения. Это принципиально другой подход к образованию.

06.04.2016. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.vedomosti.ru/opinion/columns/2016/04/07/636737-samie-umnie-studenti-vuzah-moskvi-peterburga>

4. Российский статистический ежегодник – 2015. [Электронный ресурс]. URL: http://www.gks.ru/bgd/regl/b15_13/Main.htm

5. Федеральная служба государственной статистики. Регионы России. Социально-экономические показатели – 2016 г. [Электронный ресурс]. URL: http://www.gks.ru/bgd/regl/b16_14p/Main.htm

Можно ли помнить будущее?¹

Ключевые слова: Л. Кэрролл, психологическое (субъективное) время, парадокс «вспоминать будущее».

Нужно ли удивляться тому, что сверстники и сверстницы Алисы вот уже более ста лет, притом во всех странах мира, как замороженные читают и перечитывают книгу Кэрролла о приключениях любознательной девочки?

Мир, в который попадает Алиса, совсем необычен. Но в этом чарующем творении необузданной фантазии Кэрролла какая-то неуловимая грань отделяет выдумку от правдоподобия и правдоподобие от правды. Детское воображение напряженно и взволнованно работает во время неотрывного чтения книги и долго не может успокоиться, оставаясь во власти открывшегося ему нового мира.

Но как объяснить повышенный интерес взрослых к приключениям Алисы? Почему так захватывает нас своеобразное сплетение реального и ирреального в той непрекращающейся игре в «наоборот», в которую упорно и настойчиво вовлекает нас неугомонный Кэрролл? Мы, взрослые, по-своему, не по-детски воспринимаем фантазии Кэрролла, заставляющего нас видеть все в непривычном свете, смещать вместе с ним все пропорции, переставлять местами причины и следствия и смутно угадывать, что за всей этой «бессмыслицей» кроется какая-то тайна, разгадка которой не безразлична для науки. И тут мы вспоминаем, что Кэрролл

был разносторонним ученым (математиком, логиком, лингвистом), человеком глубоких познаний и интересов. И, естественно, напрашивается мысль, что в книге, написанной для детей, этот оригинальный человек и мыслитель выразил в скрытой, замаскированной форме некоторые научные идеи, гипотезы и догадки, которые волновали его как ученого. И хотя прямых указаний на это мы не нашли ни в двухтомном «Дневнике» Кэрролла, ни в его переписке, ни в других сочинениях, мысль эта все прочнее утверждается в нашем сознании, когда мы вновь и вновь перечитываем «Алису». Нашу уверенность поддерживают те исследователи, которые часто обращаются к творчеству Кэрролла, доказывая, что он предвосхитил математическую логику, что в нарисованном им устройстве материального и духовного мира в зародышевой форме угаданы современные представления о времени, пространстве, о природе человека, о его резервных возможностях.

Нам хотелось бы здесь остановиться только на одном парадоксе, к которому нет-нет, да возвращается Кэрролл на страницах «Алисы», – это вопрос о переживании времени. В науке за этим явлением утвердилось название «психологического», или «субъективного» времени.

Приведем отрывки из «Зазеркалья», давшего нам прямой повод к обсуждению

¹ Статья С.Г. Геллерштейна была написана в 1967 г. в связи с подготовкой первого издания книги Л. Кэрролла в переводе Н.М. Демуровой. Публикуемый в нашем журнале текст перепечатан из следующего источника: Геллерштейн С.Г. Можно ли помнить будущее? // Кэрролл Л. Приключения Алисы в стране чудес. М.: Наука, 1978. С. 259–266.

этого вопроса. В главе V «Вода и вязание» Белая Королева предлагает Алисе отведать варенье. Алиса говорит:

«— Спасибо, но сегодня мне, право, не хочется!»

— Сегодня ты бы его все равно *не получила*, даже если бы очень захотела, — ответила Королева. — Правило у меня твердое: варенье на завтра! И *только* на завтра!

— Но ведь завтра когда-нибудь будет *сегодня*?

— Нет, никогда! Завтра *никогда* не бывает сегодня! Разве можно проснуться поутру и сказать: «Ну, вот, сейчас, наконец, завтра?»

— Ничего не понимаю, — протянула Алиса. — Все это так запутано!

— Просто ты не привыкла жить в обратную сторону, — добродушно объяснила Королева. — Поначалу у всех немного кружится голова...

— В обратную сторону! — повторила Алиса в изумлении. — Никогда такого не слышала!

— Одно хорошо, — продолжала Королева. — Помнишь при этом и прошлое, и будущее!

— У меня память не такая, — сказала Алиса. — Я не могу вспомнить то, что еще не случилось.

— Значит, у тебя память неважная, — заявила Королева».

Дальнейший диалог развивает эту тему. Королева рассказывает Алисе, что помнит то, что случится через неделю. Она говорит о Королевском Гонце, который отбывает тюремное наказание, хотя «про преступление еще и не думал», «а суд начнется только в будущую среду».

Когда Кэрролл писал свою книгу, в литературе накопилось уже немало материалов, относящихся к проблеме времени. Издавна тревожившая философов загадка времени хотя и получила многостороннюю трактовку, но все еще разгадана не была. Не раз припоминались слова бл. Августина: «Я думаю, что такое время, пока меня не спрашивают об этом, но, когда спрашивают, я не знаю, что это». Кант потратил много усилий, чтобы убедить себя и других в том, что время существует лишь в нашем сознании и постигаем мы его внутренним чувством, интуицией. Кэрролл, конечно, знал знаменитую формулу Канта: «Понятие времени заключено не в объектах, а только

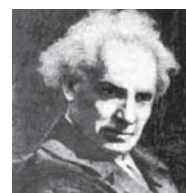
Кэрролл предвосхитил математическую логику, в нарисованном им устройстве материального и духовного мира в зародышевой форме угаданы современные представления о времени, пространстве, о природе человека, о его резервных возможностях.

в субъекте». Кэрроллу было известно, что представление о времени находится в теснейшей зависимости от памяти, хотя он еще не мог читать работ Джемса, Бергсона, Гюйо и особенно Пьера Жане (Janet, 1928).

И тем более удивительно, что в невинных, казалось бы, диалогах, забавлявших детей, все эти сложные отношения психологического времени и памяти так отчетливо названы. Читая Кэрролла, взрослый читатель, приобщенный к науке о времени, невольно ассоциирует парадоксы Кэрролла с современными представлениями о зыбкости и относительности таких привычных понятий, как настоящее, прошлое, будущее, вчера, завтра, давно, когда-нибудь, одновременно, раньше, позже и т.д. Календарная последовательность событий — внешних и внутренних — ломается и перестраивается не только в мире физического времени — в согласии с учением Эйнштейна, но и в мире нашего внутреннего «психологического» времени. Воспоминания о времени подчиняются своим законам. О давно минувшем, но ярко вспыхнувшем мы нередко говорим: «Это было точно вчера», — а недавнее, тускнея, уходит в наше сознание в далекое прошлое. Существует понятие «биологические часы». Они ведут счет нашего внутреннего времени, но устроены они причудливо: их работа зависит от живости следов, оставляемых в памяти, от яркости или тусклости этих следов. Чем ярче след, тем более близким по времени он нам кажется. Чем смутнее след, тем дальше относим мы впечатление, его породившее. Эта картина очень напоминает восприятие близкого и далекого в пространстве: по мере удаления от нас предмета он видится нам более смутным, а потом и вовсе исчезает, по мере приближения предмета его контуры, форма и детали все больше проявляются. То же происходит и с временем. Этим свойством памяти о времени объясняются многие иллюзии и противоречия между календарным



об авторе



С.Г. Геллерштейн (1896–1967), советский ученый, доктор биологических наук, профессор, один из основателей отечественной психологии и психофизиологии труда, авиационной психологии, участник психотехнического движения

и психологическим временем. Чувство непрерывности нашего существования и тождества нашего «я» зависит от того, тянется ли линия внутреннего времени без обрывов или то и дело обрывается. Есть болезни, при которых нить жизни превращается в пунктир или в отдельные точки, отстоящие друг от друга на большом расстоянии. При этом теряется чувство непрерывности бытия и каждое новое впечатление стирается, точно губкой, не оставляя следов.

Бывают и такие состояния, когда впервые увиденное – будь то ландшафт, дом, лицо человека – воспринимается как уже прежде виденное. Эти состояния так и называются: «le déjà vu»². Можно предполагать, что отнесение впервые воспринятого к прошлому происходит по причине мгновенного угасания следа, его резкого потускнения. Мы невольно подчиняемся превращению впечатления из яркого в тусклое, нам начинает казаться, что то, что мы видим, мы уже видели раньше. Конечно, это только гипотеза. Другое объяснение явления «le déjà vu» некоторые ученые ищут в своеобразной иллюзии узнавания, вызванной тем, что сходные ассоциации принимаются за тождественные. Здесь нам нужно лишь подчеркнуть самый факт смещения настоящего и прошлого и их слияния в нашем сознании. Кэрролл, по-видимому, читал о причудливых трансформациях восприятия времени, происходивших с персонажами богатого подобными сюжетами фольклора. И, подчиняясь захватившей его идее глубокой связи между памятью и временем, Кэрролл в приведенном диалоге и в других местах своей «детской» книги обратил наше внимание на парадокс времени.

Итак, попробуем разобраться в загадочном словосочетании «помнить о будущем». Спросим себя, какими путями может идти мысль в поисках реальных основ этого своеобразного рода памяти. Ведь помнить что-либо, вспоминать о чем-либо можно лишь при условии, если то, что вспоминаешь, было содержанием личного опыта, т.е. когда-то происходило. Существует даже предположение, что память способна сохранять следы не только личного, но и родового опыта. Люди, верящие в существование

перевоплощений, склонны думать, что человек в определенных состояниях может вспоминать свои далекие «я». В художественной литературе этот сюжет превосходно разработан в «Смирительной рубашке»³ Джеком Лондоном.

Итак, вспоминать можно о том, что было, т.е. о прошлом. Если прямолинейно толковать эту формулу, то выражение «помнить о будущем» лишено смысла. Но не всегда путь прямолинейной трактовки оказывается лучшим кратчайшим путем в истине. Заразился на время фантазией Кэрролла и вообразим хотя бы такой случай. Человек в возрасте 35 лет – усилием ли воли, силой ли воображения, под действием гипноза, опиума, гашиша или специального фармакологического препарата, в состоянии ли душевного заболевания, наконец, благодаря ли особому дару сценического перевоплощения – сумел возвратиться себя в какой-то период своего же прошлого. Он как бы мысленно повернул «машину времени» вспять и очутился в эпохе ранней своей юности, когда ему было 15 лет. Повторяем – очутился во всей полноте своего физического и душевного самочувствия. Вся его последующая 20-летняя жизнь, уже прошедшая, насыщенная большими и малыми событиями, полная переживаний, подчас трагических, конечно, оценивается им как прошлое, если смотреть на него ретроспективно, т.е. глазами 35-летнего. Но если этот же 20-летний период он увидит глазами человека, каким он был в возрасте 15 лет, то – как ни странно – он уже не будет называть его своим прошлым. Это «прошлое-будущее», если можно так выразиться. Прошлое – при точке отсчета в 35 лет. Будущее – при точке отсчета в 15 лет. Как же будут при этом строиться воспоминания будущего?

Известно, что при обычных воспоминаниях память наша с неодинаковой отчетливостью воскрешает события нашего прошлого. Иной раз мы силится припомнить важный эпизод, сыгравший значительную роль в нашей жизни, или облик человека, имевшего влияние на нашу судьбу, и мы замечаем, что все это всплывает в памяти не всегда легко и отчетливо, окутываясь подчас дымкой тумана. Как бы сквозь какую-то пелену

² Уже виденное (фр.).

³ В русских переводах это сочинение называется «Звездный скиталец».

видим мы в своем воспоминании многие страницы прошлого. Иногда они непрошенными встают перед нами во всей своей яркости, иногда мы никак не можем вызвать их к жизни. Это свойство нашей памяти зависит от многих и многих усилий. В частности, в сновидении многое ярче вспоминается, чем наяву. Это общеизвестно.

В приведенном случае происходит своеобразное перенесение этого свойства памяти на другую проекцию. При этом привычный, ретроспективный, т.е. обращенный назад, способ воспоминаний заменяется новым способом, в жизни как будто не встречающимся. Условно мы можем назвать этот способ проспективным, т.е. обращенным вперед. Характерно, что чем полнее и глубже нам удастся воплощаться в какой-то отдаленный период своего прошлого, тем прочнее предается забвению все, что за ним последовало. В приведенном случае все связанное с жизнью с 15 до 35 лет как бы становится туманным будущим, а прошлое 20-летней давности, т.е. 15-летний возраст, становится ярким, настоящим. Достаточно было сместить точку отсчета, как границы прошлого, настоящего и будущего потеряли прежнюю устойчивость, «распалась связь времен». Произошло странное перемещение. Возможно ли это? А почему бы нет? Уже не фантазия, а наука убеждает нас в мысли, что жизнь в Зазеркалье – это особая форма реальной жизни, особый мир наших душевных состояний. В художественной литературе, особенно в поэзии, не раз описывались эти состояния. Прочитайте внимательно «Ночь первую» Лермонтова или всем нам памятное, неувыдаемое его стихотворение «Сон», чтобы понять, насколько наглядно и ощутимо переживание предвидения будущего, воплощенного в форму воспоминания.

*В полдневный жар, в долине Дагестана
С свинцом в груди лежал недвижно я.
Глубокая еще дымила рана,
По капле кровь сочилась моя.
Лежал один я на песке долины.
Уступы скал теснились кругом,
И солнце жгло их желтые вершины
И жгло меня, но спал я мертвым сном...*

Не эти ли или подобные им сме- ны душевных состояний, придающих

зыбкость и неустойчивость связям прошлого, настоящего и будущего, отразил и Кэрролл в «Алисе»? И не в этом ли причина того, что взрослые, в том числе и те, кто привык доверять научным фактам, испытывают удивление и очарование книгой Кэрролла не меньше, чем ребенок, принимающий вымысел за подлинное и плененный ему одному видимой правдой чудесного сказочного сюжета. В Кэрролле нас покоряют дар научного предвидения, искусство взглянуть на мир одновременно и глазами ребенка, и глазами ученого и особая способность оторваться от привычных представлений и виртуозно менять углы зрения на привычное. Хочется сказать, что Кэрролл – это талант вечного удивления, неутомимой любознательности, непрекращающейся игры ума, творческой фантазии и «алогичной» логики. Перефразируя Нильса Бора, можно сказать о Кэрролле, что взгляды его были «достаточно безумны, чтобы быть верными».

Теперь нам становится ясно, как человек, возвратившийся в свои 15 лет, начинает не просто видеть, но и «вспоминать» будущее, состоящее из почти забытых эпизодов своей жизни – с 15 до 35 лет. Когда воспоминания эти пробуждаются, то из пелены «прошло-будущего» (напоминаем – точка отсчета 15 лет) мало-помалу вырисовываются одно за другим события, заполнившие 20 лет жизни. В этом состоянии человек имеет все основания сказать: «А теперь я вспоминаю, как я отправляюсь в первое морское путешествие с женой и сынишкой, стойте – я сейчас скажу, как их зовут, – да, с Жанной и Альбертом – ему скоро исполнится 7 лет, – а потом – да, потом я прерву свое путешествие, так как я получу телеграмму о тяжелой болезни матери...» и т.д. и т.д. Заметьте. Все выражено в будущем времени.

Возможность такого полного воплощения в прошлое зависит от многих причин. Можно было бы не только перечислить их, но подробно рассказать, как все это происходит, но это заняло бы слишком много места и представило бы интерес только для специалистов. Заметим лишь, что средствами современного гипноза вполне возможно внушить гипнотизируемому, что он будет сейчас жить своей прошлой жизнью в пору, когда ему было,

Не фантазия, а наука убеждает нас в мысли, что жизнь в Зазеркалье – это особая форма реальной жизни, особый мир наших душевных состояний. В художественной литературе, особенно в поэзии, не раз описывались эти состояния.

скажем, 8 лет. Ему внушат, что он забудет на время все, что с ним происходило впоследствии, и лишь мало-помалу ему удастся восстановить в памяти главные события, случившиеся после 8 лет. Ему можно внушить, что он должен пристально взглянуть в «линию» своего будущего, чтобы необычным способом воспоминаний предугадать, что с ним случится. Наблюдая действия этого возвратившегося в детство человека, мы заметим, как жизненно, правдиво и естественно будет проявляться «воспоминание будущего», т.е. превращение того, что было, в то, что будет. Нам станет ясно, как с изменением точки отсчета прошлое превратится в то, чего еще не было.

Я сказал о гипнозе не потому, что это самый лучший путь овладения новой точкой отсчета. Высокое мастерство сценического перевоплощения могло бы при определенной драматургической композиции продемонстрировать в какой-нибудь захватывающей сцене эпизод «воспоминаний будущего». Героем мог бы быть человек, страдающий характерной формой амнезии (расстройством памяти), вызванной, например, мозговым заболеванием. Талантливый автор пьесы мог бы не менее ярко, чем Кэрролл, показать не фантастическую, а реальную ситуацию, где прошлое рисовалось бы как неосуществившееся будущее, эпизоды которого как бы постепенно вспоминаются, предугадываются, предвосхищаются, выступая из мрака будущего.

В Кэрролле нас покоряют дар научного предвидения, искусство взглянуть на мир одновременно и глазами ребенка, и глазами ученого и особая способность оторваться от привычных представлений и виртуозно менять углы зрения на привычное. Хочется сказать, что Кэрролл – это талант вечного удивления, неутомимой любознательности, непрекращающейся игры ума, творческой фантазии и «алогичной» логики.

Вспоминается в этой связи полное глубокого смысла выражение: «Грядущие события отбрасывают свою тень на настоящее». Тени, отбрасываемые будущим, – это подлинная психологическая действительность. Их видение, или предвидение, меняет внутреннее состояние человека, возбуждает готовность встретить будущее или избежать этой встречи, создает определенную настроенность и обостряет чувствительность к восприятию того, что именуется грядущим. Уместно теперь задать вопрос: какова связь между всеми нашими рассуждениями о «воспоминании будущего» и тем великолепным диалогом между Алисой и Белой Королевой, который мы привели выше? Вправе ли мы применить наше объяснение для истолкования слов Белой Королевы о ее способности жить в обратную сторону и о двух видах памяти? Разумеется, нельзя утверждать это с уверенностью. Но все же можно предположить, что в словах Белой Королевы таился определенный смысл, что Кэрролл не для игры слов придумал этот диалог. А если это так, то позволительно думать, что устами Белой Королевы Кэрролл намекнул на существование способности ярко воплощаться в прошлое, чтобы отсюда видеть и припоминать то, что должно произойти в будущем, хотя в действительности это будущее уже свершилось. Это род самопознания, притом творческого, не пассивного.

Не исключена, конечно, возможность и других объяснений. В годы, когда Кэрролл писал «Алису», в Англии наметился повышенный интерес к таинственным явлениям психики (создано было также особое общество). К числу таких явлений относили и способность предвидения, предвосхищения – вплоть до ясновидения. Кто знает, быть может, отзвукам этих идей мы обязаны появлениям на страницах «Алисы» столь частых возвращений Кэрролла к загадкам времени и к парадоксальным смещениям прошлого, настоящего и будущего в человеческих переживаниях?

Вопрос, затронутый Кэрроллом, настолько значителен и интересен, что хочется рассмотреть его и под другим углом зрения. Мы пытаемся показать, что есть по крайней мере еще один способ психологической разгадки парадокса: «вспоминать будущее». На этот

раз мы не воспользуемся идеей относительности при разъяснении переживания прошлого, настоящего и будущего. Отвлечемся также от зависимости переживания времени от точки отсчета. Посмотрим на будущее как на неосуществленное воплощение наших желаний, планов, мечтаний, предвидений, предвосхищений, преддействий. Никто не отрицает возможности предсказаний будущего в определенной сфере явлений, например, метеорологических, климатических, сейсмических и просто физических. Это факт банальный. Прошлое, настоящее и будущее в мире физическом связаны преемственной линией развития, движение которой подчиняется законам причинности. В ряде случаев будущее абсолютно точно можно предсказать: наступление ночи после дня, восход и заход солнца, смена времен года, движение звезд и т.д. Там, где логика развития событий установлена и все переменные факторы, от которых зависит наступление события, поддаются точному взвешиванию, не приходится сомневаться в возможности правильных предсказаний. Прогнозирование – это и есть предвидение, основанное на знании факторов, влияющих на ход событий. В таком предвидении нет ничего, что указывало бы на «воспоминание будущего».

Переживание будущего как определенное психологическое состояние также возможно на основе знания логики развития событий, но логики скрытой, постигаемой нередко с помощью интуиции. Существуют в психологической жизни явления, носящие название антиципации, т.е. предвидения, предвосхищения. Наши поступки, иногда незаметно для нашего сознания, опираются на результаты подобного предвосхищения. Каждый акт нашей деятельности мы совершаем, мобилизуя опыт прошлого, учитывая ситуацию настоящего и заранее предвидя некое будущее по отбрасываемой им тени. Часто мы строим и меняем свое поведение в зависимости от событий, которые еще не наступили, но которые уже видятся нам в перспективе. Нами управляет в таких случаях определенная установка ожидания. Нередки случаи, когда эта установка ожидания настраивает мысль и воображение на конкретные действия при встрече с будущим. Например, человеку предстоит

Переживание будущего как определенное психологическое состояние возможно на основе знания логики развития событий, но логики скрытой, постигаемой нередко с помощью интуиции. Существуют в психологической жизни явления, носящие название антиципации, т.е. предвидения, предвосхищения. Наши поступки, иногда незаметно для нашего сознания, опираются на результаты подобного предвосхищения. Каждый акт нашей деятельности мы совершаем, мобилизуя опыт прошлого, учитывая ситуацию настоящего и заранее предвидя некое будущее по отбрасываемой им тени.

выполнить ответственную задачу, от которой могут зависеть его жизнь, жизнь других людей, материальные ценности и т.д. Предположим, что умелое решение этой задачи достигается ценой длительного обучения, упражнения и тренировки. Опыт показал, что в подобных случаях целесообразно бывает заранее внутренне, психологически подготовиться к этому. На помощь приходит воображение. Еще до встречи с реальным будущим мы уже мысленно переживаем его. При этом в нашей памяти остаются стойкие следы воображаемых встреч с воображаемым будущим. Эти состояния входят в наш личный опыт, и мы говорим себе с уверенностью, что будем действовать так-то и так-то, если случится то-то и то-то. Как всякий внутренний опыт, и этот опыт становится достоянием нашей личности, а следовательно, и памяти. А из этого следует, что опыт этот может стать предметом воспоминаний. В этих случаях мы также вправе сказать, что происходит своеобразное «воспоминание будущего». Действенный характер воображения вырабатывает прочную цепь последовательных мысленных актов, которые постепенно переходят из сферы будущего в сферу настоящего, а потом и прошлого. В «воспоминаниях» отшлифовываются и как бы кристаллизуются все будущие действия. Это своего рода профилактика страха, предотвращение нежелательного эффекта встречи с неожиданностью, своеобразная репетиция в адаптации (приспособлении) к будущему. Перенесение будущего в прошлое можно обыграть всяческими способами, но при этом остается непоколебимым основной

принцип: грядущее приближается в своей конкретности к настоящему и прошлому. Но при этом уже не несет с собой самого страшного: угрозы неожиданного и возможного «паралича» способности совершить требуемое действие. В результате первая реальная встреча с неожиданным оказывается как бы не первой, а уже пережитой, нашедшей пристанище в памяти, уже способной быть воскрешаемой через воспоминание.

Мы стремились показать, как воплощается в действительности брошенная Кэрроллом мысль о «памяти о будущем», но, несомненно, только затронули эту большую тему, которая еще ждет своей подробной научной разработки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кэрролл Л. Приключения Алисы в стране чудес. М.: Наука, 1969.
2. Janet P. L'évolution de la mémoire et de la notion du temps. Paris: Chachine, 1928.

Abstracts

The Order of the President of the Russian Federation to the Government of the Russian Federation on General Education

S.Y. Stepanov*, **P.A. Orzhekovsky****

**professor of the Institute of Pedagogy and Psychology of professor of Moscow City Teacher's Training University (MGPU), PhD in pedagogics, PhD in psychology*

***professor of Moscow City Teacher's Training University (MGPU), PhD in psychology*

About "circular determination" of natural science education

Abstract. The problems of circular determination of negative processes in modern natural science education are discussed. There are two alternative models of learning and cognition experience organizing – reproductive (impersonal) and productive (co-creative). The first one of them (the traditional one) is the reason of the appearance of a "vicious cycle" (a looped reproduction of learning processes along a trajectory of reducing quality) in the educational activity. As an alternative there is the productive model which allows to increase the quality of natural science education, leading it to a "developmental spiral". In the article, the structural and dynamic models of the productive (reflexive – co-creative) development of cognition in the learning process are being described for the first time and the ways of its practical realization are determined.

Key words: determination circle: "vicious circle" and "developmental spiral"; experience of cognition, reproductive and productive models of cognition in learning, stereotypes of experience, rethinking, co-creation, reflection: intellectual, personal, communicative, cooperative, situational, retrospective, perspective, existential.

V.S. Sobkin*, **A.I. Andreyeva****,
F.R. Rzayeva**

**head of the Information and Analytical Center of the Russian Academy of Education (RAE), professor, Academician of RAE*

***senior researcher of the Information and Analytical Center of RAE*

Researcher: attitude towards the reform of russian science in the field of education (based on the sociological survey)

Abstract. The results of the sociological study of the attitude towards the reformation of the Russian science among scientists who study education are presented. Total of 721 researchers were interviewed with

the help of a specially developed questionnaire, which included 72 questions. The survey was conducted in different cities of Russia among respondents with different level of scientific qualification, different length of scientific activity and age. This article focuses on issues relating to the attitude of researchers to the most significant problems in the field of educational sciences, relevant issues of Russian science reforming and the intrusion of science-based methods for assessing the quality of scientific research. The materials received during the survey were analyzed with respect to the impact of socio-demographic characteristics and indicators of socio-professional status (academic degree, scientific title, position held, publication activity). The results of the research showed that among the main problems in the field of science, researchers most often note "bureaucratic mode of management", "weak material and technical base", "inadequate criteria for assessing the work of a scientist", "insufficient financial incentives" and "difficulties in publishing in the rating magazines". Concerning assessing the success of ongoing reformation in the field of science, negative assessments dominate. Two revealing tendencies were discovered: 1) as the age of researchers grows, the share of negative assessments of the reformation is clearly growing among them; 2) the higher the professional status of the scientist, the more often negative evaluations of the reformation results are manifested. The study showed that the use of scientometric criteria can be considered as a special tool for "retention" of social and professional status, and also for professional capital accumulation, in analogy with cultural. In general the study's findings indicate that the reformational policy was not based on the opinion of a wide range of highly qualified specialists.

Key words: science of education, researcher, attitude to science reformation, scientometric indicators, social and professional status, age cohort, sociological survey.

G.N. Solomatina*, **L.V. Sumenko****

**head of Special Pedagogy and Object Methods Department of the Stavropol State Pedagogical Institute, associate professor, PhD in pedagogics*

***associate professor at the Education, Socialization and Person Development Department of the Stavropol State Pedagogical Institute, PhD in pedagogics*

Orphans' difficulties in the educational space

Abstract. The article is devoted to one of acute problems – educational difficulties of orphans, who are brought up in conditions of substitute families. As a special category orphans have expressed features

of mental and personal development that affect adaptation in children's (especially school) groups, and constitute a risk group for deviant behavior. The difficulties arising in the process of teaching orphaned children have only begun to appear in the scientific literature. Among problems of orphans' school education in literature there are named mainly: lack of teachers' willingness to work with this contingent, as well as the lack of concerted action between the teacher, the school administration and the guardianship and trusteeship bodies. The authors singled out the main educational difficulties for orphans raised in the conditions of a substitute family as follows: lack of quality preschool education; psychological features that impede successful learning; unconstructive interaction of teachers with a foster child without taking into account the specifics of his or her developmental and psychological characteristics; lack of psychological and pedagogical knowledge among substitute parents. The educational difficulties of foster children identified in the article are reflected in the success of their education and also create a negative image of a problem child in children's groups.

The authors outlined some ways of solving these problem which can reduce orphans' social risks: creating a single base for the registration of schools where foster children are studying in each body of trustees; favorable / unfavorable factors monitoring adopted children studying obligatory education of teachers working with adopted children; providing an additional educational resource to the foster children by the school to fill the learning gaps; guardianship agencies representatives involvement in real problems and in rendering real assistance in difficult situations; creating series of events to include foster children in an active socially significant activity. The necessity of involving guardianship agencies representatives in constructively resolving the problems of a foster child and a foster family and providing them real assistance in difficult situations is substantiated.
Key words: orphans, substitute family, foster child, learning difficulties, educational space.

M.L. Agranovich*, **Yu.V. Ermachkova****,
I.V. Seliverstova***

* head of the Monitoring and Statistics of Education Center of Federal Institute of Educational Development (FIED), PhD in economy

**senior researcher of the Monitoring and Statistics of Education Center of FIED

***deputy head of the Monitoring and Statistics of Education Center of FIED

How much do the regions in OECD countries differ in terms of educational indicators

Abstract. Nowadays education and economic development are closely interrelated. The accessibility and quality of education depends on the level of countries

and territories well-being, their investment attractiveness, level and rates of economic growth – on human capital, which is determined by the level of the population education and it's quality. The state actors of Russian Federation are highly differentiated according to social and economic indicators, educational indicators vary by region significantly, to a lesser extent though. This creates a threat of increasing interregional differentiation, the growth of funds needed to support depressed regions. This problem is not unique to Russia and it's also manifested in a number of countries. In 2016, the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) initiated a study on the subnational differentiation of educational indicators. In this study, in addition to Russia, 17 countries took part, among which the most interesting for comparative analysis were these three – Brazil, Canada and the United States. The results of the study give opportunity to make a comparative analysis of the in-country differences in education, to try to understand what factors determine these differences. At the same time, it should be noted that the survey still belongs to a pilot nature, and the number of participating countries, as well as the number of calculated indicators, do not allow a full-fledged statistical factor analysis.

The article presents the first results of the analysis of educational and unemployment level variation in the population by educational levels and by regions, as well as the relationship of these indicators. In-country differences in the education coverage among children of young ages and financing of education were also examined. The authors made an attempt to reveal the relationship of these indicators with the socio-economical and demographical characteristics of the surveyed countries. The methodology of the survey is also discussed, and proposals for its improvement and development are formulated.

Key words: education indicators, interregional differentiation, variance analysis, international comparisons.

T.L. Klyachko

director of the Center for the Economics of Continuing Education of the Institute of Applied Economic Research of The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA) under the President of the Russian Federation, PhD in economy

Organizational-economics reforms of the Russian educational system

Abstract. The main ideas, bases, results, consequences and risks of education reforms held in Russia starting from the beginning of 1990s are considered in the article. The main reforms of Russian education are consistently analyzed: the restructuring of the network of educational organizations, the denationalization of the education system, the creation of a private sector in it, the development of competition

and the quasi-market in education, as well as the payment for educational services, the introduction of normative per capita financing for educational organizations, the unified state examination, the level system of higher education, an effective contract. Much attention is paid to the study of the consequences of the budget reform implementation in education and the emergence of three types of state and municipal organizations. Such a detailed analysis of organizational and economic reforms in Russian education system has not been carried out, their effectiveness in terms of achieving the set goals has not been evaluated. It is shown that there are attempts still being made to solve new problems with old methods in the field of educational policy in Russia.

Key words: educational system, organizational and economic reforms of Russian education system, reform experience, evaluation of results, consequences and risks of educational reforms.

A.S. Rusakov

journalist, researcher of Federal Institute of Educational Development (FIED), editor of the newspaper "Kindergarten from all sides", director of ANO "Agency for Educational Cooperation"

Management strategies evaluation in preschool education

Abstract. The adopted Federal State Educational Standard (FSES) of preschool education points teachers and managers not only to the scientific-psychological and normative dimensions of their work, but also to much less familiar language of socio-pedagogical dimensions of the world of childhood. The goals of the preschool program are comprehended in the new FSES primarily from the point of view of the social situation of child development. In this regard the focus should now be on interaction with the local community, partnership with parents, networking with other organizations, meaningful cooperation between educators who adhere to a close pedagogical orientation in their work. Achieving qualitative changes of this kind through formal control and administrative pressure is impossible; but they can be achieved by creating adequate opportunities for pedagogical collectives. This, in return, implies significant changes in the principles of interaction between the education governance framework and kindergartens: the transition from a strategy of presenting requirements, broadcasting instructions and monitoring the implementation to creation of qualitatively new infrastructure for supporting preschool education at the municipal, regional and interregional levels.

The author considers alternative options for the new standard perception by professional community and managers, pedagogical collectives, parental communities. The basis of opposing strategies is the choice between two typical managerial positions. The first one is based on the usual perception of the

word "standard" and the traditional mechanisms of the regulations implementation; the second is based on the main substantive provisions of the new FSES and on the desire for the real positive changes. It is discussed that the requirements for the conditions of the educational program implementation should be demanded not only from teachers and heads of preschool organizations and that responsibility must be shared between the collectives and the management of educational organizations, founders (including municipalities) and regional authorities. The order of adequate responsibility allocation for the implementation of the preschool education FSES requirements can serve as a significant step towards strengthening mutual trust of all participants in educational relations. The article emphasizes the importance of creating educational and methodological associations in the system of preschool education and other mechanisms for the regular interaction of teachers and expert teachers with researchers, program authors and methodologists; the possible dynamics in supporting maintenance of process of development preschool education FSES in two-three-year perspective at a regional or municipal level is designated.

Key words: diversity support, federal state educational standard (FSES) of preschool education, expert position, social development situation, sociocultural approach, culture of dignity.

A.N. Storozhev

pedagogue, organizer and developer of several author's schools, head of the research and production association "Holistic Education Laboratory"

The content of education as a pedagogical tool

Abstract. The article considers the paradox of how the concept of the education content is perceived in the modern educational situation; and proposes a typology of approaches to this concept. The project steps that turn education content into important working tool in the hands of not only the teacher, but first of all the students themselves, are discussed.

The education content is not an ordinary tool of educational policy. Behind every type of education content there is its own "philosophy", its own ontology of man, its worldview. While we are working "on the secondary market" of education, developing methods, enlarging schools, rewriting textbooks, we do not create fundamentally new models, we do not provide opportunities for development. Such large-scale state tasks as the transition of the country to a new technological structure, as the innovative economy construction, can not be solved without making goals and education content revision. In fact, the issue of the education content becomes a matter of national security today and can not be solved compartmentally.

At the same time there are created educational concepts where not the teaching method, but the control of the

content is the central idea. Moreover, the decision-making regarding content is gradually transmitted to the students. In order for this tool to be recognized as a resource of development, it is necessary to understand its structure and typology.

The methodology of planning and development in the field of the education content haven't been built yet, experimentation is carried out practically to the touch, at the level of private projects. The research and production association "Holistic Education Laboratory" is building its own version of the content. The first results of revising the goals and education content are encouraging: the effectiveness of training is dramatically increased, the 11-year school program is mastered in 7-8 years, mental and physical overload is removed, and the motivation of students is increased. But the main thing is that new meanings of education are starting to set up, responding to the social challenges of the near future.

Key words: educational content, subjectivity of education, individual curriculum.

N.A. Pasternak

senior researcher of Institute of Educational Development (FIED), associate professor of A.I. Yevdokimov Moscow State University of Medicine and Dentistry of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation

Games children play

Abstract. Author considers teenagers' passion about Internet role-playing games, participation in games based on Anime. The problem of Anime industry, which can use children's characters as a mean of creating the atmosphere of violence, fear, horror is considered.

The influence problem of anime subjects role-playing games on mental development of teens is considered. The question of role characters influence on the teenager's behavior in real life of is raised.

It is shown that the enthusiasm for anime is often a characteristic of thinking and reflective adolescents. The materials from anime lovers' forum, the answers of adolescents to the questions are presented: "What is the psychiatric norm?", "Can you kill? As for you Are there any so-called bad people?", "Can anime provoke suicide?", "Who is an ideal person?", "What is the meaning of life?" The author is questioning: "Why do teenagers love anime so much?" Examples of real life cases show that the cause of Internet addictions is the teenager's unresolved problems in real life, including communicative failures. The problem of model of the future imposing by adults which teenager does not share leading to the suppression of his or her natural abilities is considered. The question about those adolescents who compose the risky group in the Internet and who are easily manipulated for criminal purposes is raised. The question about the role of family education in the teenager's mental vulnerability is put up.

It is suggested that between the world of adolescents and the Anime world there must be a mediator in our

culture, a psychologist who, together with a teenager, will not only solve his vital psychological problems, but also recite the meaning of those events that a teenager may encounter in anime.

Key words: role-playing games, teenager, anime, suicide, mental disorder, adult mediator.

S.N. Nikolaeva*, O.N. Ryzhova**

**chief researcher of Institute for the Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education, PhD in pedagogics*

***professor of Moscow City Teacher's Training University (MGPU), PhD in pedagogics*

Ecological culture in preschool childhood

Abstract. The article shows the role of ecological education of Russian population in the development of its ecological consciousness and ecological culture. Particular attention is paid to the preschool education as the first stage in the system of continuous environmental education and problems of its organization in kindergartens. International and Russian documents in the field of ecology and environmental education are analyzed and discussed, in particular, the basic documents for preschool education are the Federal State Educational Standard for Preschool Education and Sanitary Rules and Norms. It is noted that these documents at the moment largely determine the possibility of effective environmental education of children implementing in pre-school educational organizations.

The authors draw attention to the history of the development of the ecological education of preschool children in Russia – from acquaintance with nature to education about sustainable development – and note that the achievements of this country both in theory and practice of environmental education are recognized at the international level. It is emphasized that in order to achieve the effective development of the ecological education of preschool children it is necessary to make a number of additions and changes, for example, to add the section "Environmental development" and "to include" nature in the Federal state educational standards. Special attention should be payed to the developing environment in the kindergarten and the creation of opportunities for children to communicate with nature.

Key words: ecological education, education for sustainable development, ecological education of preschool children, ecological culture, ecological development, ecology and development environment of kindergarten.

I.A. Grinko*, A.A. Shevtsova**

** the senior lecturer of Moscow School of Social and Economic Sciences (MSSES)*

***professor of Moscow State University of Education (MSPU), PhD in history*

The theme of war in the museum and at school: the problems of adaptation of the material

Abstract. Integration and cooperation of museums with the educational system becomes an increasingly urgent issue for the Russian Federation every year. There are a lot of topics in the school curriculum full understanding of which is practically impossible without visiting a museum. One of such topics is definitely the war. A museum in this case can use its main competitive advantage over other forms of education - fill the abstract image with a specific object series. However working with a children's audience has many nuances, especially when the topic is so complex and contradictory. Unfortunately these nuances are not always taken into consideration in local museums.

The relationship between military museums and children's audience as a whole can be characterized as one-sided. Undoubtedly military museums are probably the most popular among children, however, military museums are working with this most grateful audience the least- their expositions are practically not adapted to the needs of children, the playing moments are minimal and handbooks are often absent in general.

In order to improve this situation the authors basing on the materials from Russian and European museums analyze two key points in the presentation of the military theme for the children's audience. The first is practical: to analyze the practice of "small cases" which is a successful experience of how, without global costs, to adapt a military museum for a children's audience. The second is a conceptual one: how to convey the "difficult moments" associated with war and the very phenomenon of war to the little visitor. Both of these directions are important not only for museum pedagogy, but also for teaching military history in general, so their description can be useful to a wide range of specialists.

Key words: museums, museum design, museum pedagogy, exposition, children's audience, war, military history, additional education, conflictology.

L.M. Nizova*, M.I. Danilova**

**professor of the Department of Social Sciences and Technologies of Volga State University of Technology, VSUT (Yoshkar-Ola), PhD in economy*

***master of Volga State University of Technology, social work specialist of the State state-financed Institution of the Republic of Mari El "Comprehensive center of social services in the city of Yoshkar-Ola"*

Inclusive education as a form of socialization of disabled people describing example of the Republic of Mari El

Abstract. Inclusive education and distant education were considered as the leading directions for the integration of disabled people into the society, the

elements for the realization of their international and constitutional rights to receive educational services by the authors. Basing on the monitoring the priorities and problems are identified, experience is generalized, models, principles, steps, conditions of the educational environment at meso-economic and corporate levels are considered. The ways of further improving inclusive and distant education for disabled people of all ages in the conditions of both educational and social institutions are defined.

According to the authors, socio-pedagogical services have a different methodology depending on the state of health, physiological characteristics and the level of development of their recipients. The most practical significance is the multicomponent social and educational integration model of the education for children with disabilities (HIA) in the conditions of a mass school, which includes three forms of such integration: combined, partial and temporary. For the disabled of older ages, the most relevant becomes socio-cultural rehabilitation in the conditions of a social institution.

Key words: disabled people, inclusive education, inclusion, distant learning, educational institution, social institution, integration, socialization.

S.V. Monakhov*, E.H. Valeyeva, S.N. Komarov*****

**associate director of FIED, PhD in psychology*

***senior researcher of FIED, PhD of in psychology*

**** head of the scientific and organizational department of FIED*

Federal targeted programs for the education development: planning, features and succession

Abstract. The article provides a brief overview of the regulatory legal conditions for planning, the chronology of creating federal targeted programs for the education development and some of their features. The article also focuses on the succession of federal targeted programs for the education development, as one of the important factors of their effectiveness.

Key words: federal target program of the education development, budget financing, events, integrated projects, succession.

S.G. Gellerstein (1896–1967)

Soviet scientist, PhD in biology, professor, one of the founders of the Russian psychology and psychophysiology of labor, aviation psychology, a participant in the psychotechnical movement

Is it possible to remember the future?

Key words: L. Carroll, psychological (subjective) time, the paradox of "remembering the future".