

ПОЛИТИКА МОДЕРНИЗАЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОСОБЕННОСТИ И ПРОТИВОРЕЧИЯ

Статья посвящена осмыслению преобразований в системе образования. С политологических позиций раскрыты стратегия социальной политики российского государства в сфере образования. Рассмотрены особенности модернизации современного отечественного образования. Охарактеризованы противоречия этого процесса. Обращение способностей человека определяется в качестве приоритетной задачи социальной политики государства в сфере образования.

О. Mухудадаев

THE POLICY OF IMPROVING RUSSIAN EDUCATION: FEATURES AND CONTRADICTIONS

The current transformations in the educational system are considered. The strategy of social policy of modern Russian society in the education is regarded from the political point of view. The features of modernization of Russian education are examined. The contradictions of this process are defined. Human abilities circulation is defined as the priority of the social policy of modern Russian society in education.

Образование является важнейшим условием жизнедеятельности общества. Именно поэтому при изменении его социально-экономического и политического строя происходят и изменения в сфере образования. Особенностью изменений нынешнего российского образования являются модернизация общей школы и высшего профессионального образования, которая приняла затяжной характер.

Масштабность и сложность решаемых задач в отечественном образовании вызывают определенные исторические аналогии.

Так, образование — одна из центральных задач, вставшая в свое время перед деятелями Великой французской буржуаз-

ной революции. Дебаты о проектах, внесенных в Национальное и Законодательное собрания, касались коренных проблем воспитания и образования французского народа. И хотя ни один из проектов не был одобрен и утвержден, дискуссия о просвещении помогла выявить как общую направленность разгоревшихся споров, так и различные точки зрения на самый характер образования и воспитания.

Идеи образования, высказанные в то время в ходе прений, имели громадное значение не только для Франции, но и для всего мира. В них утверждалось то, что было ранее накоплено всем опытом человечества и что потом стало предметом изучения и практического претворения.

В тот период в практическом отношении необходимо было, прежде всего, обеспечить наиболее полное, широкое и свободное развитие буржуазного общества, устранить все преграды, мешающие промышленному прогрессу. Для этого и было необходимо открыть каждому человеку доступ к образованию, сделать воспитание и образование общегосударственными целями, создав при этом целую систему общенациональных институтов просвещения, образования. Преследуя цели буржуазного развития, деятели французской революции высказывали идеи, содержание которых в принципе перекрывало буржуазный практицизм, ибо буржуазия в то время могла говорить и действительно говорила от лица всего народа. Ораторы требовали всеобщего обучения, предоставления равных прав на образование всем людям, независимо от сословной принадлежности, национальности, материального положения. Широко обсуждалось право женщин на образование. Но главной заботой всех выступавших была проблема всестороннего и гармонического развития человека. «Образование как источник благ для людей, — говорил Талейран, — требует одновременно развития всех способностей человека; ведь благополучие человека связано с правильно направленным развитием, и, развивая все, можно с уверенностью определить отличительную способность человека.

Таким образом, образование должно распространяться на все человеческие способности: *физические, интеллектуальные, моральные*»¹.

Французское общество в тот период, таким образом, задумалось над созданием наиболее благоприятных возможностей для развития всех способностей людей. В своем докладе об общей организации народного образования Кондорсе особо отмечал: «Открыть всему человечеству способы удовлетворить свои потребно-

сти, обеспечить свое благосостояние, познать и использовать свои права, познать и выполнить свои обязанности, дать возможность каждому легко совершенствоваться впоследствии в своей профессии, быть способным к выполнению общественных обязанностей, к которым он имеет право быть призванным, развернуть во всю ширь полученные от природы таланты и таким образом осуществить фактическое равенство среди граждан, сделать реальным политическое равенство, провозглашенное законом, — такова ближайшая цель образования, и с этой точки зрения оно является для общественной власти долгом справедливости»².

Идеи образования и воспитания истолковывались в духе провозглашенных лозунгов свободы, равенства и братства. Считалось, что именно образование делает людей фактически равными перед законом и обеспечивает реальное политическое равенство. Оно же дает человеку подлинную свободу, освобождая его от суеверий, невежества, дикости и вооружая знаниями.

Не случайно в этот период — период решительной ломки общественных отношений во Франции, период смены феодальных форм правления новыми формами, буржуазными — возникли идеи реформы образования. Например, Талейран в докладе о народном образовании отметил: «Приступая к работе, требуемой этой реформой, мы не хотели ни на минуту скрыть тех трудностей, с которыми она связана. Среди этих трудностей есть и фактические, есть и зависящие от самой сущности вопроса. Образование — это действительно высокая держава, область влияния которой не может быть учтена ни одним человеком, и даже национальная власть не может установить ее границ. Сфера ее влияния громадна, бесконечна. Что только сюда не входит! Начиная от самых простых

элементов различных знаний вплоть до самых возвышенных начал государственного права и морали, от простых игр ребенка до театральных представлений и грандиознейших национальных празднеств; одним словом, все то, что, влияя на душу, в состоянии заронить в нее те или иные впечатления, полезные или пагубные, оставить тот или иной след, — все это относится к этой области»³. Понятно, что всем проектам деятелей французской революции не суждено было сбыться, но они имеют свое значение и сегодня.

Обращение образования как центральная проблема социальной политики в сфере образования

Образование есть источник благ для людей. И, как таковое, оно само есть общественное благо. Не случайно поэтому эволюция социальной политики в истории общества повлекла за собой включение в свою собственную структуру практической проблематики образования и других общественных благ.

Несмотря на особенные социально-исторические формы реализации образования, во всех них есть нечто общее. Обнаружить это общее, выделить его — важнейшая задача, которая решалась в истории науки, например, в экзистенциальной аналитике М. Хайдеггера⁴ и в герменевтике субъекта М. Фуко⁵.

Экзистенциальная аналитика М. Хайдеггера и в его обосновании заботы, и при анализе учения Платона об истине показывает, что сущностная полнота образования может осуществиться только в «области и на основе непотаеннейшего, то есть истиннейшего», иными словами — собственно истины. Это означает, что существо образования коренится в существе истины. Это означает и то, что описание Платоном всего перехода из пещеры наверх и обратно является образным выражением всех тех

перемен, которые заложены в сущности человека. Освобождение, выход на волю вне пещеры и спуск обратно в пещеру требуют высшего терпения и усилия, приучают человека к деятельности, заставляют его образовываться, позволяют ему доходить до истины. В этой идее освобождения важным являются не только процессы «сбрасывания оков», «привыкания к утверждению взора на твердых границах утвердившихся в своих “видах” вещей», но и постоянство обращенности к тому, что является в своем «виде», что есть в этом явлении непотаеннейшее. Свобода существует только в качестве такого рода обращенности.

М. Хайдеггер, таким образом, утверждает античную идею *обращения* истины и образования как момента истины. Эта идея и при анализе наследия Платона, и при анализе концепции самого М. Хайдеггера обычно ускользает от взора исследователей. Однако постоянное обращение человека к пайдейе, к руководству к изменению себя в собственном существе, связано с преодолением собственной необразованности. Это обращение осуществляется в постоянном движении, кругообороте противоположностей: образованность — необразованность, потаенность — непотаенность (алетейя), пайдейя — апайдевсия.

Налицо у М. Хайдеггера и связь учения об истине с концепцией заботы: человек самым бытием «брошен» в истину бытия, чтобы, экзистируя, беречь истину бытия, чтобы в свете бытия сущее явилось как сущее, каково оно есть. Забота характеризует бытие человека в целом, ибо бытие «имеется» постольку, поскольку она есть истина. Забота есть сущность человеческого существования в мире. Соответственно пайдейя — «образование» человека выступает своего рода заботой о человечности, заботой о позиции человека среди сущего.

Однако экзистенциальный анализ М. Хайдеггера использует лишь дихотомию «онтологическое — онтическое». Из онтологического значения «заботы» он исключает всякую онтически взятую «бытийную тенденцию»: озабоченность, беззаботность, озабочение, заботливость и т. д. Забота у Хайдеггера не имеет отношения Я к самому себе. Выражение «забота о себе самом», считает М. Хайдеггер, по аналогии с озабочением и заботливостью, было бы тавтологией. Забота, утверждает он, не может предполагать особого отношения к самости. Экзистенциальная аналитика, таким образом, отвергает дихотомию «теория — практика». Не приемлет она и отношение «фундаментальное — прикладное». Поэтому переход к социальному механизму обращения истины, образования у М. Хайдеггера и не получился.

М. Фуко при раскрытии проблемы истины и заботы в анализе античного понятия обращения (перемещение субъекта к самому себе и его возвращение к себе) удалось пойти несколько дальше. Рассматривая вопрос политической власти как общий вопрос отношений руководства, область отношений власти, он полагает, что анализ власти должен сводиться к этике субъекта, определяемой отношением его «Я» к самому себе. В анализе отношений власти, руководства, управления собой и другими, отношения «Я» к самому себе выступают как звенья одной цепи. Правда, отношения власти он трактует предельно широко — как стратегическую, а не только политическую область отношений. Однако, с другой стороны, он справедливо считает, что вокруг этих понятий следует формулировать вопросы политики и этики.

Философ выразил идею самореализации Я в метафоре мореплавания. Мысль о том, что необходимо проследовать определенным маршрутом к порту спасения, преодолевая опасности на своем

пути, подразумевает, по М. Фуко, наличие определенной техники, комплексных знаний — теоретических, практических и соответствующих каждой конкретной обстановке, — которыми обладает лоцман. К этому роду лоцманской службы он относит не только медицину, но и еще два вида техники: политическое руководство (управлять другими) и руководство самим собой (управлять самим собой). В ходе обращения Я и представляет конечным пунктом этого мореплавания.

И коли позволительно философу пользоваться метафорой мореплавания, ее можно дополнить: на всей траектории пути корабля существуют, как свидетельствует социологический и политологический анализ образования, подводные рифы и мели — школа как дисциплинарный институт и как агент политической социализации, скрытый учебный план, образование как результат социального неравенства и инструмент его воспроизводства.

Современная трактовка обращения образования носит, как демонстрирует опыт, экономическое содержание и, по сути, отождествляет обращение образования с обращением капитала.

Стратегия модернизации российского образования

Особенности социальной политики российского государства в сфере образования выражаются в модернизационных процессах. Осуществляемое реформирование общего образования предполагает несколько ключевых моментов⁶. Первый момент — это переход на десятилетнее общее образование и после этого — на двухлетнее полное (среднее) образование (11–12 классы). По замыслу, на этой ступени обучение должно строиться на основе профильной дифференциации. Профильное обучение должно реализовываться на основе государственного образовательного стандарта среднего (пол-

ного) общего образования путем формирования индивидуальных образовательных программ в таких формах, как профильные образовательные учреждения, классы, группы и т. д. Таким образом, по мнению разработчиков Программы, модель средней (полной) 12-летней школы будет отличаться от той, которая существует, завершенностью и вариативностью, дифференциацией уровневой и профильной, а также регионализацией, индивидуализацией и практической направленностью.

Переход обосновывается необходимостью сохранения здоровья детей, конкурентоспособности нашего образования, повышения его качества, усиления преимуществ уровней образования, влиянием других факторов.

Общественное обсуждение этого вопроса выявило ряд проблем: во-первых, угроза призыва в армию сразу после школы (реформирование военного ведомства принимает затянувшийся характер); во-вторых, ранняя специализация противоречит зарубежному опыту⁷, на который ссылаются генераторы реформ. Так, например, в Западной Европе специализация редко начинается раньше 16 лет, при этом постоянно возрастает объем и значение непрерывного образования, направленного на расширение и укрепление общеобразовательных навыков и навыков общения. В-третьих, проблема заключается и в том, каким образом школы смогут обеспечить предлагаемую вариативность. Часть экспертов, занимающихся данной проблематикой, считают, что полное среднее образование может стать платным.

Второй ключевой момент — использование единого государственного экзамена, который, по задумке, должен способствовать повышению объективности оценивания результатов выпускников общего образования, а также обеспечению равных возможностей получения среднего и

высшего профессионального образования. С введением новой системы предполагается проведение унификации итоговой аттестации общего образования и вступительных испытаний системы профессионального образования. Изначально считалось, что результаты ЕГЭ будут приниматься всеми вузами без исключения. Но, как показывает практика, даже в одном вузе на разных факультетах существуют различные шкалы «перевода» результатов тестирования, оцениваемых по 100-балльной шкале, во вступительную оценку. Практика демонстрирует и возможность технологических сбоев при обработке материалов тестирования, которые во всероссийском масштабе могут быть весьма чувствительными.

Это в значительной мере нивелирует те преимущества, на которых настаивают авторы модернизации: обеспечение равных прав и возможностей для поступления в вуз; облегчение процесса поступления в вуз; сокращение расходов на поступление; повышение мотивации учеников.

В-третьих, новые механизмы финансирования образования. Планируется ввести «государственные возвратные кредиты», или «образовательные кредиты», или «возвратные государственные субсидии на получение высшего образования». Предусматриваются различные формы погашения кредита, субсидии, которые могут быть полностью или частично возвратными, или безвозвратными при условии отработки определенного времени по полученной специальности. Признается необходимым также использовать возможности государственного образовательного кредитования и субсидирования для конкурсного набора на специальности, имеющие значение для реализации государственных программ социально-экономического развития.

Предполагается введение государственных именных финансовых обяза-

тельств, смысл которых заключается в осуществлении «бюджетного финансирования учреждений (организаций) высшего и в перспективе среднего профессионального образования на базе дифференцированных нормативов, отражающих характер образовательных программ и уровень подготовки абитуриентов, показанный на государственных испытаниях».

По замыслу реформаторов, источники ресурсов различны: от госбюджета до частных инвестиций. Считается, что они представляют заказчика и неизбежно отражаются на содержании и формах образования. Подчеркивается, что опора на госбюджет рождает унификации в образовании, а ориентация на деловые круги или спонсоров усиливает автономию и диверсификацию образовательных структур.

В связи с этим отмечалось, что необходимо отказаться от того механизма распределения экономических и иных ресурсов, которое обеспечивает этими ресурсами направления деятельности, ориентированные и на «внеобразовательное» пространство (материальная помощь учащимся, их семьям, подшефным, благоустройство площадок, организация отдыха и т. п.). Однако отказ от некоторых «старых» принципов финансирования уже усиливает социальное неравенство, закрепляет отставание детей, целых групп из-за того, что некоторые подсистемы образования недополучают ресурсы. Так, в Российской Федерации часть сельских детсадов после перевода на местный бюджет закрылась или же не обеспечивает должный уровень образования. Но известно, что дети без дошкольной подготовки не способны осваивать программы начальной школы и попадают в классы коррекции.

Речь идет о том, чтобы от теперешней модели финансирования высшего образования перейти к новой модели, которая бы зависела от результатов набора в вузы. Предлагается, что по результатам

единого государственного экзамена выпускник будет получать свидетельство о сдаче ЕГЭ и дифференцированное государственное финансовое именованное обязательство.

Модернизация высшего профессионального образования, по замыслу, реализуется в контексте Болонского процесса, основными критериями которого, как известно, являются: модульный принцип обучения; внедрение системы кредитов по типу ECTS; принятие системы сопоставимых степеней и системы, основанной на двух циклах (бакалавриат и магистратура); содействие мобильности и европейскому сотрудничеству в обеспечении качества образования; обеспечение сопоставимости образовательных программ, содействие межинституциональному сотрудничеству, разработка совместных программ обучения, практической подготовки и проведения исследований.

Политика модернизации отечественного высшего профессионального образования основывается на почве принципиальной возможности синтеза двух различных образовательных моделей. Но надо иметь в виду, что это два принципиально разных подхода, две по-разному функционирующие системы образования⁸.

Болонская модель предполагает, таким образом, два базовых принципа: модульный подход и кредиты, остальные являются их дополнением. Модуль — это вся совокупность образовательных задач, которые решаются либо на основе нескольких видов учебно-научной работы, либо посредством нескольких близких, но разных предметов. С переходом на модульную систему принципиально меняется традиционная для России предметная система образования. От предмета должен быть осуществлен переход к образовательному модулю.

Таким образом, модульная система предполагает: во-первых, отказ от преподавания, построенного по предметному

принципу; во-вторых, введение таких образовательных программ, в которых содержание и границы модульных дисциплин рассматриваются совершенно иначе, чем в традиционных для нашей системы образования формах; в-третьих, переход к двухступенчатой подготовке (бакалавриат и магистратура). Но это означает и необходимость изменения всей системы управления образованием.

Противоречия модернизации российского образования

Некоторые эксперты утверждают, что введение ГИФО может привести к возникновению серьезных перекосов. Во-первых, велик риск диспропорций в подготовке специализированных кадров. Во-вторых, дифференциация ГИФО по категориям наполнения усилит риски менее обеспеченных семей, которые заранее по социально-экономическим причинам обречены на дискриминацию в области бюджетной поддержки своего образования. В-третьих, будет происходить дальнейшее усиление территориальной дифференциации регионов по уровню социально-экономического развития. В-четвертых, непонятно, как это будет сочетаться с другими формами привлечения финансовых ресурсов, в частности, с собственно государственным финансированием образования. В-пятых, даже в самой коммерциализованной системе образования США, по свидетельству Дж. Ю. Стиглица, школьные ваучеры в системе образования имели «малый успех»⁹.

Для расширения доступности образования предполагается передать муниципальные общеобразовательные школы в ведение субъектов Федерации, придать им статус государственных образовательных учреждений, делегировать часть полномочий в этой сфере на муниципальный уровень. Какие именно полномочия — не уточняется.

Существуют серьезные противоречия. Например, за множественностью программ модернизации общего и высшего профессионального образования потерялись начальное и среднее профессиональное образование, что уже ведет к потере целостности российской системы образования.

Налицо также подчиненность реформы отечественного общего и среднего образования модернизации высшего профессионального образования. Экономический аспект вопросов модернизации общего и среднего образования (введение нового финансового механизма, доступность образования, ликвидация репетиторства и т. д.) обсуждается, как правило, в контексте борьбы с коррупцией, сокращения сферы влияния «серой» экономики в образовании и привлечения средств к высшей школе. Между тем среднее образование в России сейчас вовсе не является обязательным, тогда как в США обязательный минимум образования составляет 12 лет. В российском обществе упразднено всеобщее среднее образование, что, в известном смысле, означает отступление от достигнутых прав и свобод человека. Так, например, согласно части 1 статьи 26 Всеобщей декларации прав человека, каждый человек имеет право на образование, которое должно быть бесплатным, по меньшей мере, в том, что касается начального и общего образования. Техническое и профессиональное образование должно быть общедоступным и высшее образование должно быть одинаково доступным для всех на основе способности каждого¹⁰.

В российском обществе постоянно увеличивается удельный вес лиц, которые без среднего образования идут в экономику. Растет количество бывших школьников, которые бросают основную школу и которые никогда не будут иметь общего образования. И это не связано со

способностями самого человека. Так, по официальным данным, в стране более 170 тысяч сирот, многие из них являются таковыми при живых «биологических родителях». Дети в большом количестве отчисляются из школ; их доступ к образованию искусственно ограничивается. Свыше 10 тысяч петербургских подростков закончили только начальную школу. В целом же по России школу бросили 1,5 миллиона учеников. На фоне обсуждения возможности равенства в образовании на основе внедряемых процедур не заметили того, что значительная доля подрастающего поколения уже находится в заведомо неравных условиях, ибо внедрение новых образовательных процедур осуществляется в конкретных социально-экономических условиях.

Но все это взятое вместе происходит в условиях перехода к совершенно иному учебному плану, в котором соотношение обязательных и элективных курсов выстраивается прямо противоположным образом. Этот переход означает и изменение стандартов высшего профессионального образования с планированием нагрузки, штатного расписания и др. Так, увеличение времени на самостоятельную работу студентов без изменения процедур планирования в университетах может привести к сокращению профессорско-преподавательского состава. Между тем страна столкнулась с серьезнейшей проблемой «утечки мозгов и знаний». Еще в 1998 году президент Российского совета ректоров академик РАН В. А. Садовничий отметил, что Россию уже покинули около 80% математиков и 50% физиков-теоретиков высшей квалификации. Уезжают отнюдь не одиночки. Россию покидают целые кафедры, лаборатории, сложившиеся коллективы¹¹. Социальный портрет покидающего Россию ученого таков: это высококвалифицированный специалист, преобладающий возраст которого 31–45 лет. Массовый

отток этой возрастной когорты ученых, бесспорно, негативно отражается на возрастной и качественной структуре научного потенциала¹². Эта тенденция сокращения численности занятых в научной сфере сохранится и в дальнейшем.

ECTS является закреплением модульного подхода. Европейская система перезачета кредитов, в настоящее время включающая в себя более 1100 университетов и сеть «линий помощи», должна обеспечивать сравнимость объема изученного материала. Кредиты представляют собой своего рода условные единицы, которые отражают объем работы, необходимый для завершения каждого курса, включая лекции, семинары, практические занятия, самостоятельную работу, экзамены и тесты. С точки зрения модернизаторов, кредиты в образовании — что доллар или евро в экономике. Кредиты создают основу международной аккредитации образовательных программ, фундамент для конвертации высшего профессионального образования на международном рынке труда. В то же время кредиты непосредственно связаны с модульным и двухуровневым принципами обучения. Но здесь в России возникает та же проблема перехода на новые условия деятельности при сохранении старых правил: стандарты, сложившиеся системы учета трудозатрат, освоения образовательной программы, нехватка научной и учебной литературы; техническая отсталость материально-технической базы научных исследований и библиотек; отсутствие нормальных условий для организации консультаций преподавателей, слабая информационная база и, как следствие, низкий уровень развития современных информационных технологий в науке и образовании.

Введение кредитной системы должно сочетаться с развитием экономических возможностей отечественных университетов. Однако в России эта система эконо-

номического стимулирования до сих пор не предусмотрена, а современная политика в этом аспекте направлена на экономическую «классификацию» высших учебных заведений, чтобы осуществлять политику перераспределения средств, которых катастрофически мало.

Введение кредитной системы должно также сочетаться и с развитием мобильности. Но закономерности мобильности в Российской Федерации действуют совершенно иные. Федеральный рынок труда здесь гораздо менее мобилен, чем в Европе. То же самое относится и к отечественному рынку жилья, и к закономерностям жилищной и ипотечной политики. Поэтому в аспекте студенческой мобильности создаваемая «конкурентно-способная» система образования сильно проигрывает. Профессиональная мобильность профессорско-преподавательского состава также далека от своего совершенства: российские преподаватели не слишком интенсивно перемещаются по университетам, фактически не имеют предоставлявшегося ранее раз в пять лет годового творческого отпуска, отсутствует и обязательная вовлеченность в научно-исследовательскую работу.

Слабый уровень информационной базы отечественного образования является сдерживающим фактором. Действительно, при высоком информационном уровне технологичности профессионального знания процессы его передачи становятся все более динамичными, массовыми, открытыми. Благодаря системе образования реально может сократиться социальное время, затрачиваемое на освоение профессиональной культуры. Это же условие ускоряет и развитие профессиональной культуры. В обширнейшем мире профессий лишь благодаря обретению такой технологичности профессиональное знание может успешно накапливаться и транслироваться к тем людям и группам, которые заинтересованы в его

освоении. Тем самым образование объективно способствует становлению более открытой социальной структуры, превращает профессиональную культуру в предмет международного обмена.

Благодаря этому знание становится более технологичным, удобным для накопления, стандартизации и контроля, хранения и передачи. Образовательные технологии являются частным примером. В этих условиях новая технология дидактической организации информации для учебного процесса, контроль выполнения образовательных стандартов имеют важное значение. Но эти функции не только индивидуально реализуются, но и регламентируются самой организацией образования. Это выражается, например, в директивном характере стандартов содержания учебной информации и форм ее организации (методическое и дидактическое соперничество). На уровне межстрановых соглашений (Болонский процесс) этот факт имеет свое отражение в модульной и кредитной организации учебного процесса. Но слабые позиции в финансовом, материальном и информационном отношениях не позволяют диктовать свою волю. Так, глобализация образования становится одним из новейших средств геополитики. Не случайно поэтому существуют попытки крупнейших государств установить контроль над развитием образовательных комплексов в разных зонах мира посредством передачи в другие страны своих образовательных технологий или специальной разработки моделей образовательных систем для других стран.

Поскольку образование, в известном смысле, придает обществу динамизм, технологическая зависимость в образовании является более глубокой зависимостью по сравнению с аналогичной зависимостью в материальном производстве.

Этот вид зависимости сейчас, в известной мере, обеспечивает приоритет,

превосходство экспортера образовательных технологий в качественных показателях его интеллектуального и материального развития.

Подобная «передача» образовательных технологий может осуществляться в совершенно разных формах, что применительно к зависимым странам сопровождается ослаблением их культурных традиций, национальных научных школ, «утечкой мозгов»¹³, утверждением информационной зависимости. Таким образом, придавая знанию современную технологичность, некие конструктивные формы, благодаря которым становится возможным его систематизировать, компоновать, транслировать и накапливать в постоянно возрастающих объемах, глобализация образования сопровождается процессами глобализации капиталов, поддерживает их, облегчая путь в новые страны и на новые рынки.

В условиях, когда информация есть неисчерпаемый ресурс для развития экономики, общества и личности, мы закладываем собственное отставание в технологическом, экономическом и социальном развитии. Передовые в экономикотехнологическом отношении страны, увеличили за последние 10-15 лет потенциал образовательной инфраструктуры (ее техническую способность принять определенное число обучаемых в разных уровнях образования), повысив социальную доступность образования в 1,5-2 раза¹⁴. В России же образовательная инфраструктура морально стареет и, как следствие, сокращается. Это доминирующая тенденция. По основанию к денежному выражению валового национального продукта как к наиболее распространенному показателю ежегодные затраты на массовое образование в США, Канаде, Западной Европе, Японии и в новых индустриальных странах составляют, как правило, не менее 10%, в бюджетных ассигнованиях передовых

государств — 12-14% и увеличиваются в 2-3 раза благодаря финансированию из местного бюджета.

Экономический механизм политики в сфере образования сводится в основном к перераспределению капитала, а не образовательных благ. Но в воспроизводстве знаний имеют место вполне определенные собственные звенья: их производство (наука) и распространение (образование). Блага образования в своем воспроизводстве обмениваются и обращаются, распределяются и потребляются по собственным законам, а не по канонам производства и обращения капитала.

Обращение образования в контексте воспроизводства самого человека имеет своим социальным содержанием развитие человеческих способностей, движение и взаимообмен функций человека как способов собственного воспроизводства и развития. Мерой обращения образования должно выступать количество удовлетворенных образовательных потребностей. Потребление образования выступает в качестве той меры, которой может быть определена величина обращающихся образовательных благ. Масштабы времени, необходимого для производства образования и удовлетворения образовательных потребностей, а также время, требующееся для производства материальных средств обеспечения образовательной деятельности, должны определяться степенью общественной полезности самого образования его совокупным потреблением¹⁵.

Общей формой обращения образования является «человек — образование — образованный человек» или, что одно и то же, «человек — духовно развитый человек». Человек, потребляя образовательные блага, воспроизводит себя духовно как развивающуюся личность. Эта форма обращения образования рассматривает развитие человеческих способностей и само человеческое развитие в качестве

основной формы общественного богатства. Это обстоятельство признает и Всеобщая декларация прав человека, утвержденная и провозглашенная Генеральной ассамблеей Организации Объединенных Наций. Согласно части 2 ее статьи 26, образование должно быть направлено к полному развитию человеческой личности и к увеличению уважения к правам человека и к основным свободам¹⁶.

Теоретически и практически проблему распределения образовательных благ пытаются решить с помощью критерия эффективности по Парето: положение какого-либо человека не может быть улучшено без одновременного ухудшения положения другого человека.

В преобладающей ныне официальной трактовке образование предстает товаром, а распределение образовательных благ трактуется, по сути, как обмен труда прошлого на труд будущий. Но этот тезис провозглашает человека от образования как общественное благо. При анализе проблем распределения благ образования нельзя исходить из равенства затрат и результатов его производства. Поэтому все-таки более предпочтительной по сравнению с трактовкой эффективности по Парето является концепция распределяемого излишка лауреата Нобелевской премии М. Алле. Он полагает, что потенциально высвобождаемый труд является потенциальным излишком и служит критерием эффективности экономики. Это тот самый ресурс, который по мере и технического перевооружения, и лучшего использования имеющихся ресурсов становится излишним. Наличие данного высвобождаемого труда в экономике является потерей, определяемой через максимальное количество того блага, которое можно было бы высвободить, сохраняя все индексы предпочтения на прежнем уровне. Точно так же и высвобождаемые блага, будучи нереализованными, являются потерей для экономики и общества. Эта потеря и есть

наибольший распределяемый (потенциальный) излишек. Его наличие имеет причиной неполное использование задействованных средств и ресурсов, а также неэффективное функционирование самой экономической системы. В отличие от оптимума по Парето, оптимум при распределении имеющегося излишка достигается, согласно М. Алле, лишь тогда, когда улучшение благосостояния одних приводит к улучшению положения всех¹⁷.

На деле же ситуация складывается такая, что можно согласиться с ее метким описанием, сделанным Э. Фроммом, который считал, что фактически существующая «система образования, как правило, направлена на то, чтобы научить приобретать знания как некое имущество, более или менее соразмерное той собственности и тому общественному положению, которые они, по всей вероятности, обеспечат людям в будущем. Получаемый людьми минимум знания как раз достаточен для того, чтобы должным образом выполнять свои служебные обязанности...»¹⁸.

Модернизация высшего образования слишком явно подчинена механизму обращения капитала — слишком явные существуют аналогии кредитов (условных, или зачетных, единиц) с накопительной денежной системой. В основе реформ лежит не механизм обращения способностей, а обращение денежных средств. Модернизация образования изначально утрачивает, таким образом, принцип «природной специфичности» самого этого явления, а следовательно, теряет и системный характер, что усиливает конфликтные механизмы дальнейшего производства и воспроизводства образования.

Потребление благ образования, использование его социальных свойств является способом действительной его реализации. Важно разработать действен-

ные социально-политические инструменты, чтобы никто не мог помешать человеку пользоваться достижениями образования: потребление благ образования является основой трудовой и общественной деятельности личности, ее социальной и политической активности. Однако на практике реализация политики в сфере образования сталкивается со значительными трудностями.

Это связано, как мы убедились, с характером политики по отношению к образованию: с программой реформирования допрофессионального образования и стратегией модернизации высшего профессионального образования. Акцент на перераспределительные механизмы финансовых средств в образовании приводит к усилению социальных механизмов неравенства в сфере образования. Производственные отношения модифицируются в известные отношения по поводу собственности на блага образования. В сфере образования объектом присвоения выступают не только образовательные блага, но и реальные условия их производства и распределения. Капитал имущие монополизируют механизм воспроизводства образовательной деятельности. Образовательная деятельность в России фактически включена в структуру и процесс воспроизводства отношений господства и подавления, она неизбежно подчиняется законам классового воспроизводства. На проблемы воспроизводства социального неравенства применительно к российской системе образования при обсуждении организационных механизмов его реформирования и модернизации, как правило, не обращают внимания. Между тем, обсуждая механизм реформирования, необходимо обозначить не только декларируемые цели и постав-

ленные задачи, но и реальные социальные интересы, общественные мотивы. В этом и состоит назначение социальной политики в сфере образования.

Образование как общественное благо воспроизводится. Производство образовательных благ есть в то же самое время их распределение, потребление и накопление. Стержнем всех этих звеньев воспроизводства образования является его обращение, содержание которого должно определяться обращением способностей человека.

Тонкий учет фундаментальных характеристик образования должен помочь превратить политику в этой сфере в одно из главнейших и приоритетных направлений всей социальной политики российского государства, чтобы обеспечить привлечение тех неисчерпаемых ресурсов, которые дают возможность расширенного воспроизводства нашего общества.

Важнейшей задачей политики в сфере образования является анализ и использование всех наличных материальных средств, интеллектуальных усилий и организационных усилий, направленных на обеспечение высокого социального качества общественного развития. Поэтому в разработке важнейших моментов этой политики необходимо, прежде всего, соотносить общественное назначение образования с политическими инструментами, экономическими средствами и организационными ресурсами для разрешения его назревших проблем и для развития. Важно, как обосновать моменты и звенья, циклы и объекты, средства и рычаги самой социальной политики в самой сфере образования, так и всесторонне согласовать их с политическим, экономическим и социальным измерениями общественного модуса воспроизводства знания.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Педагогические идеи Великой французской революции / Пер. О. Сыркиной, М., 1926. С. 139.

² Там же. С. 168.

Политика модернизации отечественного образования: особенности и противоречия

³ Там же. С. 133–134.

⁴ *Хайдеггер М.* Время и бытие. М., 1993. С. 345–361.

⁵ *Фуко М.* Герменевтика субъекта // Социо-Логос. Социология. Антропология. Метафизика. Вып. 1. Общество и сферы смысла. М., 1991. С. 284–311.

⁶ Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // <http://www.philippov.ru/news/27/224>; *Слесарева Е. В.* Концепции реформирования российского образования / <http://www.lab.obninsk.ru/archive.php>.

⁷ Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции. М., 1995; Сравнительный анализ развития образования в России и ведущих странах мира: Статистическое обозрение. М., 1994.

⁸ *Афанасьев Ю.* Болонский аршин: русский университет vs европейский // www.russ.ru.

⁹ *Стиглиц Дж. Ю.* Экономика государственного сектора. М., 1997. С. 360.

¹⁰ Всеобщая декларация прав человека. М., 1989.

¹¹ Бюллетень Министерства общего и профессионального образования РФ. 1998. № 8. С. 13.

¹² Социальные приоритеты и механизмы экономических преобразований в России // Вопросы экономики. 1998. № 6. С. 23.

¹³ Утечка умов в условиях современной России: внутренние и международные аспекты. М., 1992.

¹⁴ Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции. М., 1995; Сравнительный анализ развития образования в России и ведущих странах мира: Статистическое обозрение. М., 1994.

¹⁵ *Пруэль Н. А.* Образование как общественное благо: воспроизводство, распределение и потребление. СПб., 2001. С. 118–132.

¹⁶ Всеобщая декларация прав человека. М., 1989.

¹⁷ *Алле М.* Условия эффективности в экономике. М., 1998. С. 40–41.

¹⁸ *Фромм Э.* Иметь или быть? М., 1990. С. 49.