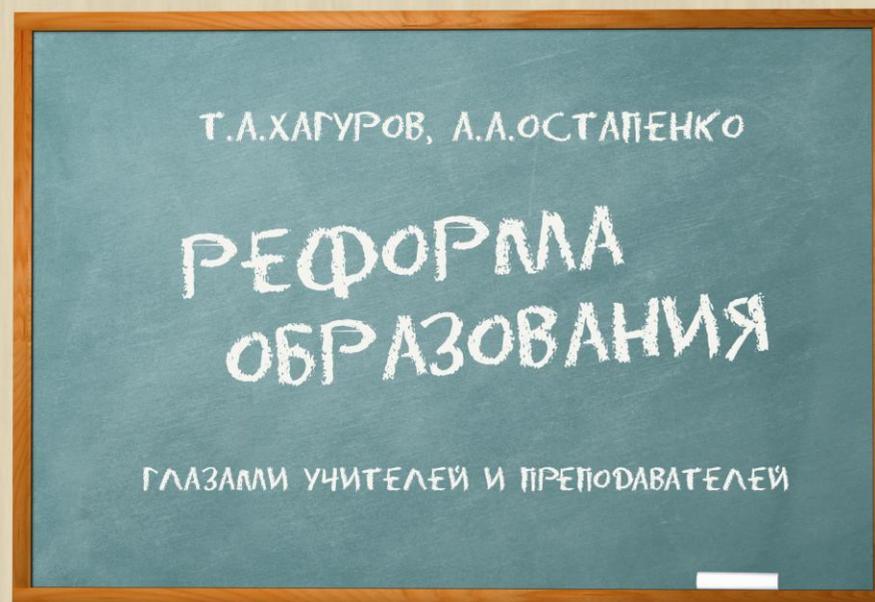




Хагуров Темыр Айтчевич,
доктор социологических наук,
ведущий научный сотрудник
Института социологии РАН,
профессор Кубанского государственного
университета



Остапенко Андрей Александрович,
доктор педагогических наук,
профессор Кубанского государственного
университета, Екатеринодарской духовной
семинарии и Высших богословских курсов
Московской духовной академии



ISBN 978-5-904423-57-5



9 785904 423575

ИНСТИТУТ СОЦИОЛОГИИ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК

КРАСНОДАРСКОЕ РЕГИОНАЛЬНОЕ ОТДЕЛЕНИЕ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ СОЦИАЛЬНЫХ НАУК

Т.А. ХАГУРОВ, А.А. ОСТАПЕНКО

**РЕФОРМА ОБРАЗОВАНИЯ
ГЛАЗАМИ УЧИТЕЛЕЙ
И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ**

**Опыт
социологического исследования**

Москва-Краснодар
Парабеллум
2013

УДК 37.014
ББК 74.03
Х 13

Печатается по решению Учёного совета
Института социологии РАН

Рецензенты:

Доктор философских наук, профессор,
академик Российской академии социальных наук
Голенкова Зинаида Тихоновна
Доктор педагогических наук,
профессор Курского государственного университета
Реprinцев Александр Валентинович

Хагуров, Темыр Айтчевич

Х-13 Реформа образования глазами учителей и преподавателей: опыт социологического исследования / Т.А. Хагуров, А.А. Остапенко; Ин-т социологии РАН; Рос. акад. социал. наук, Краснодар. регион. отд-ние. – М.-Краснодар: Парабеллум, 2013. 107 с. 500 экз.

ISBN 978-5-904423-57-5

В книге приведён анализ результатов всероссийского социологического исследования отношения школьных и вузовских педагогов к результатам реформ в сфере среднего и высшего образования.

Издание осуществляется при поддержке Совета по грантам при Президенте РФ, проект МД – 3625.2012.6.

УДК 37.014
ББК 74.03

ISBN 978-5-904423-57-5

© Хагуров Т.А., Остапенко А.А., 2013

Оглавление

Введение	5
0. География и масштаб исследования.....	8
Глава первая. Модернизация и качество образования: общие вопросы для сферы средней и высшей школы	11
1.1. Какой период переживает отечественное образование в настоящее время?.....	11
1.2. Что изменилось после превращения образования из служения в услугу?.....	15
1.3. Итоги нацпроекта «Образование».....	23
Глава вторая. Реформы средней школы и качество образования глазами педагогов	26
2.1. Нормативно-подушевое финансирование и учительская нагрузка.....	26
2.2. Профилизация старших классов: утраты и обретения.....	31
2.3. ЕГЭ и проблемы объективности, надёжности и глубины: взгляд педагогов и комментарии авторов.....	40
Глава третья. Болонский процесс и другие изменения в содержании и форме высшего образования	47
3.1. Болонская система: плюсы и минусы двух уровней высшего образования.....	47
3.2. Компетентностный подход вместо Знаниевого.....	50
3.3. ФГОСы: от поколения к поколению.....	54
Дополнение к третьей главе. Методологические размышления об оценках эффективности вузов	57

А. Три первых шага по уничтожению государственных вузов.....	57
Б. В поисках эффективности: между Францем Кафкой и Адамом Смитом.....	60
Глава четвёртая. Проблемы образования глазами учителей и преподавателей.....	69
4.1. Учительские тревоги и беспокойства.....	69
4.2. «Девятый вал» приказов.....	72
4.3. Здоровье нравственное и физическое.....	74
Глава пятая. Философские заметки о мифологии реформы образования.....	76
5.1. «Образование» и «подготовка» в свете принципов реформы образования.....	77
5.2. От социологии и педагогики к философии и метафизике.....	80
Вместо заключения. О чём педагоги просят Президента и что желают министру образования?.....	88
Библиография.....	103

ВВЕДЕНИЕ

Реальностью сегодняшнего дня стали глубокие социальные противоречия, частичная деградация основных институтов социализации, нарушение преемственности между поколениями, отсутствие разделяемой большинством системы ценностей как мерила нормы и отклонения. В этих условиях дети, подростки и молодёжь оказались в наибольшей степени уязвимы и восприимчивы к деструктивным влияниям среды и окружения.

Главная опасность сегодня заключается в нарастающей неспособности основных институтов социализации (семьи, школы, права) обеспечить успешное взросление молодежи: достижение личностной и социальной зрелости, формирование правосознания, вовлечение в социально-продуктивные виды деятельности. В результате сегодня проблемы с поведением несовершеннолетних в России приобретают качественно новые формы. Стирается грань между «трудными» и «обычными» подростками. Происходит нормализация многих видов девиантного поведения. Употребление психоактивных веществ, половая распущенность, мелкое воровство, социальное иждивенчество, пассивно-гедонистическая жизненная позиция, криминализация сознания становятся атрибутами «нормальной», не попадающей в сферу профилактики, активности молодежи. Эти процессы связаны с комплексом рисков, которые мы обозначаем как *риски взросления*, имеющие социальные и антропологические последствия. Попытка выявления, эмпирического описания этих рисков в первом приближении и поиска подходов к их пониманию и объяснению была предпринята в

коллективной монографии ученых Института социологии РАН и Кубанского государственного университета¹.

Совершенно очевидно, что значительная часть рисков взросления связана со школой, с её утратой роли эффективного воспитателя, и вообще всеми теми изменениями, которые произошли в пространстве образования в последние 20-25 лет. Соответственно наш интерес к исследованию последствий реформы образования был, с одной стороны, обусловлен интересом к проблеме рисков взросления в их соотнесении с проблемами современной школы. С другой стороны, проблемы реформирования отечественного образования за последние 20 лет не раз становились предметом оживлённых и даже ожесточённых дискуссий, в которых авторам доводилось принимать участие, в том числе в ряде публикаций². Очередное оживление вопроса о судьбах образования и итогах реформ вызвало выступление премьер-министра Д.А. Медведева перед депутатами Госдумы РФ 17 апреля 2013 года, в котором он в целом позитивно оценил деятельность

¹ На пути к преступлению: девиантное поведение подростков и риски взросления в современной России: опыт социологического анализа. Коллективная монография / Под общ.ред. М.Е. Поздняковой, Т.А. Хагурова. М.: ИС РАН, Краснодар: КубГУ, 2012.

² Остапенко А. ...И всё это вместе взятое называется «модернизация» // Первое сентября. 2010. № 18. С. 2; Хагуров Т.А., Остапенко А.А. Что мы теряем, превращая высшее образование в подготовку и услугу? // Образовательные технологии. 2011. № 4. С. 26-29; Хагуров Т.А. Высшее образование между служением и услугой // Высшее образование в России. 2011. № 4. С. 47-57; Хагуров Т.А. Кризис модерна и образование // Россия реформирующаяся: Ежегодник Института социологии Российской академии наук. Вып. 9. М.: Новый Хронограф, 2011. С. 221-243; Остапенко А.А., Хагуров Т.А. Недомыслие или заказ? Министерство ликвидации образования и науки действует // Своими именами. Газета борьбы общественных идей. 2012. № 48 (116). 27 ноября. С. 1; Остапенко А.А., Хагуров Т.А. Образовательные инновации и реформы глазами учителей и преподавателей: краткий обзор социологического исследования // Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 4. С. 221-226.

руководства Минобрнауки РФ и результаты модернизации образования.

Представляется полезным сопоставить эту общую положительную оценку с мнением профессионального сообщества – учителей школ и преподавателей вузов, наблюдающих процессы в образовании изнутри. Мы надеемся, что это поможет, с одной стороны, восполнить недостаток «обратной связи» в процессе оценке итогов образовательной реформы, а с другой, – более отчётливо увидеть рискогенность многих процессов, протекающих сегодня в образовании и мало заметных широкой общественности.

В этой книжке представлены итоги проведённого осенью 2011 – весной 2012 года учёными Института социологии РАН и Краснодарского регионального отделения Российской академии социальных наук всероссийского социологического исследования и размышления над его результатами. Возможно, эти размышления часто выглядят субъективными и эмоциональными, но мы писали о том, что действительно глубоко нас волнует и как учёных, и как педагогов, и как родителей. И «просто по-человечески». В ситуациях, подобных этой, сложно сохранять беспристрастность.

Первоначально эти результаты были представлены в совместной монографии авторов³, изданной в конце 2012 года в Кубанском государственном университете. Однако, в силу отмеченных выше причин, актуальность этих социологических результатов, на наш взгляд, сохраняется. Поэтому мы решили опубликовать более полный массив полученных данных, снабдив их развёрнутыми комментариями и отсылками к иным нашим исследованиям.

³ Остапенко А.А. Хагуров Т.А. Человек исчезающий. Исторические предпосылки и суть антропологического кризиса современного образования. Монография. Краснодар: КубГУ, 2012. (глава третья).

0. География и масштаб исследования

В число респондентов вошли учителя общеобразовательных учреждений и преподаватели учреждений среднего и высшего профессионального образования страны. Опросом были охвачены 41 регион Российской Федерации: 1) Республика Башкортостан; 2) Республика Бурятия; 3) Республика Дагестан; 4) Республика Карелия; 5) Республика Коми; 6) Республика Саха (Якутия); 7) Республика Татарстан; 8) Чеченская Республика; 9) Алтайский край; 10) Краснодарский край; 11) Красноярский край; 12) Ставропольский край; 13) Хабаровский край; 14) Архангельская область; 15) Владимирская область; 16) Волгоградская область; 17) Воронежская область; 18) Ивановская область; 19) Иркутская область; 20) Курганская область; 21) Курская область; 22) Липецкая область; 23) Московская область; 24) Нижегородская область; 25) Новосибирская область; 26) Оренбургская область; 27) Орловская область; 28) Псковская область; 29) Ростовская область; 30) Самарская область; 31) Саратовская область; 32) Свердловская область; 33) Тамбовская область; 34) Тюменская область; 35) Ульяновская область; 36) Челябинская область; 37) Ярославская область; 38) г. Москва; 39) г. Санкт-Петербург; 40) Еврейская автономная область; 41) Ямало-Ненецкий автономный округ.

Можно видеть, что география исследования достаточно представительна и вполне репрезентативна. Исследование проводилось методом почтового анкетирования: организаторы опроса разослали письма с анкетами (как в бумажном, так и электронном виде) знакомым педагогам из других регионов с просьбой помочь в проведении исследования и проанкетировать коллег. Отклик был массовым, коллеги с энтузиазмом включились в исследование (спасибо им огромное!), благо вопросы, затрагиваемые в опросе, активно дискутируются педагогами.

ческим сообществом средней и высшей школы. Всего было собрано 1560 анкет, после выбраковки к анализу были допущены 1106.

Основная часть опрошенных – люди среднего и старшего возраста, с большим стажем работы в образовании (см. таблицы 1 и 2). Имеют высшее образование 72%, научную степень – 19%. Большинство респондентов – школьные педагоги (68%), поэтому в общем массиве респондентов, как и во всём школьном образовании, преобладают женщины – 83%.

Таблица 1

Возраст респондентов

<i>Варианты ответа</i>	<i>%</i>
От 20 до 30 лет	12,7
От 31 до 45 лет	41,8
От 45 до 60 лет	37,0
Свыше 60 лет	8,5

Таблица 2

Педагогический стаж респондентов

<i>Варианты ответа</i>	<i>%</i>
Менее 1 года	0,6
От 1 года до 5 лет	11,0
От 6 до 10 лет	12,5
От 11 до 20 лет	25,2
Свыше 20 лет	50,7

В отношении реформ образования как темы исследования наш опрос носил экспертный характер. Его участники – это профессиональные педагоги с большим опытом, видящие ситуацию в образовании изнутри, а не с

высот начальственных кабинетов. Нам представляется, что по охвату опрошенных наше исследование может вполне восполнить нехватку «обратной связи», являющейся по нашему глубокому убеждению основным недостатком организации большинства реформаторских инициатив в сфере образования. Напомним, что большинство опросов ВЦИОМ охватывает 1500-2000 человек в 40-50 регионах страны. Поэтому мы сознательно выходили на сходные цифры количества опрошенных.

Ниже мы последовательно проанализируем ответы респондентов на все вопросы нашей анкеты. Все вопросы носили полужакрытый характер. Респондентам предлагались варианты ответов или возможность вписать свой собственный вариант. Собственных ответов оказалось не много (3-5%), но они, как правило, носили эмоциональный характер, а их авторы, по-видимому, представляют наиболее активную часть педагогов. Традиционно именно эти 3-5% наиболее активных представителей любой социальной общности и выступают «лидерами мнений» в своих профессиональных коллективах и сообществах. Поэтому мы решили привести свободные ответы полностью, исключив лишь прямые повторы. Это, на наш взгляд, позволит наглядно увидеть эмоциональную палитру отношений к затрагиваемым вопросам.

ГЛАВА ПЕРВАЯ
МОДЕРНИЗАЦИЯ И КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ:
ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ДЛЯ СРЕДНЕЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

**1.1. Какой период переживает
отечественное образование в настоящее время?**

Именно таким был первый вопрос анкеты. Напомним, что премьер-министр Д.А. Медведев положительно оценил результаты модернизации образования. Так, в отчёте федерального правительства он заявил, что «в 2012 году неплохие результаты достигнуты в модернизации региональных систем общего образования»⁴. Мнение профессионального сообщества оказалось иным.

Таблица 3

**Какой период переживает
отечественное образование в настоящее время? (в %)**

<i>Варианты ответов</i>	Всего	СПО*	ВО	КН	ДН
Расцвет	0,8	3,5	0,6	0	4,5
Подъём	6,4	8,6	6,4	3,8	0
Застой	3,6	1,8	3,6	4,8	9,1
Упадок	25,6	24,6	25,9	30,8	27,3
Кризис	53,6	47,7	53,9	55,8	59,1
Другое	5,2	8,6	5,3	1,9	0
Затруднились ответить	4,8	5,2	4,3	2,9	0

⁴ Отчёт правительства РФ о результатах работы в 2012 г. Полный текст // <http://www.regnum.ru/news/polit/1649783.html>.

* Здесь и далее: СПО – это респонденты со средним профессиональным образованием, ВО – с высшим образованием, КН – кандидаты наук, ДН – доктора наук.

Очевидно, что общая оценка ситуации в образовании нашими респондентами полностью противоположна мнению бывших (например, того же Э.Д. Днепрова), нынешних реформаторов (из НИУ ВШЭ) и идеологов реформ.

Итак, **результаты двадцатилетнего периода реформирования образования практически 80% педагогов оценивают в терминах «кризис» и «упадок».** При этом доля выбравших отрицательный ответ растёт пропорционально уровню образования респондентов. Если следовать логике либерального штампа, что «в СССР всё было ещё хуже», то очевидно образования там просто не было. Тогда интересно, где его получали авторы и разработчики реформ?

Интересно сравнить эти итоги с подобным опросом пятилетней давности⁵. В мае-июне 2008 года в рамках курсов повышения квалификации и курсов профессиональной переподготовки руководителей общеобразовательных учреждений Краснодарского края нами было проведено исследование их оценки сложившейся ситуации в системе школьного образования. В анкетировании приняли участие 225 руководителей (по преимуществу директоров и отчасти их заместителей) общеобразовательных учреждений (школ, гимназий и лицеев). Анкетированием были охвачены более 18 % всех школ из 36 муниципальных образований Краснодарского края. Выборка по региону более чем убедительная.

⁵ Остапенко А.А. Силы и время учителя – в мирных целях! // Педагогическая техника. 2008. № 5. С. 5-11; Остапенко А. Хагуров Т. Скука и суета как симптомы эпохи безвременья и потребительства // Народное образование. 2009. № 2. С. 255-263.

Так вот тогда на вопрос «Какой период, на Ваш взгляд, переживает сегодня система школьного образования?» ответы были такие:

Таблица 4

Какой период переживает образование в Вашем регионе? Результаты 2008 года

Вариант ответа	Количество выбравших вариант ответа	
	чел.	%
Расцвет	6	2,7
Подъём	36	16,0
Застой	6	2,7
Упадок	9	4,0
Хаотизация	177	78,8

Обращаем ваше внимание, что вместо варианта ответа «кризис» тогда предлагался ответ «хаотизация» и этот вариант «оттянул» на себя подавляющее число голосов.

Сегодняшние собственные ответы респондентов на первый вопрос были таковы (даны в алфавитном порядке):

- время перемен;
- где-то лучше, но в большинстве ухудшилось;
- время глобальных перемен;
- да ничего особенного;
- зависит от конкретного учебного заведения;
- кризис, переходящий в хаос;
- кризис, являющийся следствием и проявлением системного кризиса общества;
- ломка стереотипов;

- *модернизация;*
- *непонятно что;*
- *нельзя превращать образование в сферу услуг;*
- *перемены (4 одинаковых ответа);*
- *переходный (3 одинаковых ответа);*
- *переходный, поисковый;*
- *период качественных изменений;*
- *поиск в кризисе;*
- *пока не понятно;*
- *полный кризис;*
- *развал (4 одинаковых ответа);*
- *разложение;*
- *разнонаправленные процессы;*
- *растерянность;*
- *ухудшение (2 одинаковых ответа);*
- *целенаправленное уничтожение;*
- *целенаправленный развал;*
- *эксперимент.*

Можно видеть, что среди респондентов, вписавших в графу «другое» собственные ответы, положительно оценивающих ситуацию крайне мало и все они связывают свою оценку с идеей «перемен». Эта идея исходит из устоявшегося мнения, что «выводы делать пока рано», «сложности переходного периода неизбежны», а «результаты покажет время». Однако нам кажется, что *20 лет – это вполне достаточный период и для выводов и для полноценных результатов.* Сравните нынешних реформаторов с большевиками, которые в 1922 году получили страну, в которой после гражданской войны массового всеобщего образования фактически не было. И сравните это с 1942-м годом, к началу которого годом раньше был завершён ликбез. Выводы очевидны. Неслучайно, наверное, типичными вариантами многократно повторяющихся

собственных ответов респондентов были: «время перемен», «растерянность», «развал», «разложение», «целенаправленный развал», «целенаправленное уничтожение».

Большая часть последующих вопросов анкеты была посвящена влиянию различных реформаторских инициатив на качество образования, ведь именно качество – основной аргумент и критерий всех обсуждений (в тех редких случаях, когда оно бывает более-менее публичным).

1.2. Что изменилось после превращения образования из служения в услугу?

Второй вопрос задавался в форме продолжения фразы: «Сегодня происходит превращение образования из сферы служения в сферу услуг. В результате этого качество образования...» Ответы распределились следующим образом.

Таблица 5

Как изменилось качество образования в результате превращения его в сферу потребительских услуг? (в %)

<i>Варианты ответов</i>	Всего	СПО	ВО	КН	ДН
Резко улучшилось	0,8	0	1,3	0	0
Незначительно улучшилось	12,4	17,1	12,9	4,8	13,7
Осталось без изменений	12,5	16,1	11,8	5,7	4,7
Незначительно ухудшилось	19,8	28,6	19,2	23,9	9,1
Резко ухудшилось	43,4	28,1	44,7	54,8	63,2
Затруднились ответить	7,8	8,4	8,2	3,9	4,6
Другое	3,3	1,7	1,9	6,9	4,7

Можно видеть, что 63% педагогов указывают на снижение качества образования и лишь 13% – на некото-

рое улучшение. Нам кажется, этому есть две причины. Во-первых, это, конечно, реальное положение дел в школах и вузах. По нашим личным наблюдениям уровень подготовки абитуриентов и студентов снижается катастрофически. Но есть вторая, «психологическая» или точнее «культурная» причина. *Исторический опыт российского образования глубоко противоположен идеологии сервиса.* Учитель в России всегда был сеятелем «разумного, доброго, вечного», пусть бедствующим материально, но «стоящим на пьедестале» *Служения*. Поэтому *проблема превращения образования в услугу и отнесение его к сфере потребления – одна из наиболее болезненных в сознании российских педагогов.* Кстати и в этом вопросе доля выбравших резко отрицательный ответ растёт пропорционально уровню образования респондентов. Тем более что понимание качества образования в «идеологии Служения» и в «идеологии сервиса» принципиально различаются. Ведь в первом случае речь идёт о воспитании личности *в целом*, во втором – о развитии отдельных *функций* человека. В первом случае речь идёт об *образовании*, во втором – о *подготовке*.

Собственные ответы респондентов на второй вопрос (даны в алфавитном порядке):

- в нашем ОУ образование не перешло в сферу услуг;*
- ваш вопрос некорректен;*
- вопрос не точен: непонятно, что имеется в виду под качеством образования (одно улучшается, другое – ухудшается);*
- для незначительной части улучшилось (за счёт денег родителей), для всех остальных резко ухудшилось;*

- *качество может быть и лучше, но это уже не образование, а обучение, или, скорее всего, это другое образование, с другим образом результата и человека;*
- *качество образования зависит от индивида, его потребности в качественном образовании, а не от внешнего влияния;*
- *не замечается;*
- *образование отстаёт от сферы услуг;*
- *оно в стадии изменений, появились возможности масштабного мониторинга и потрясающие возможности для самообразования;*
- *переход от «+» к «-»;*
- *поляризовалось на очень хорошее и на очень плохое;*
- *потеряло внутренний смысл, стало формальным;*
- *потеряло смысл;*
- *потребительское отношение со стороны родителей, потребительское отношение со стороны педагогов;*
- *появляются другие измерения;*
- *ухудшилось от того, что снизилось качество подготовки самих преподавателей;*
- *ухудшилось, но не по этой причине;*
- *школа должна быть государственной, а не должна зарабатывать деньги на прожитие и развитие;*
- *школьные педагоги в своём большинстве оказались не готовы к этому переходу, а педагоги вузов поняли это превращение «по-особому».*

Поскольку этот вопрос мы считаем чрезвычайно принципиальным, то сочли возможным развёрнуто прокомментировать полученные результаты. Сегодня в мире школа (и высшая в том числе) из института воспитания и

обучения превращается в один из институтов системы потребления. Вместо взращивания «доброе и вечное» оно предоставляет потребительские образовательные услуги. Это наглядно проявляется в том, какую систему ценностей выносят учащиеся из школьных и университетских аудиторий. Социологические опросы в США показывают, что 93% девочек-подростков называют шопинг своим любимым занятием; около 60% студентов колледжей, говоря о жизненных ценностях, самым важным считают зарабатывание большого количества денег. В Вашингтонском университете, отвечая на вопрос «что для вас самое важное в жизни?», 42% ответили «хорошо выглядеть», 18% – «быть всегда пьяным», и только 6%(!) – «получить знания о мире»⁶.

Похожая ситуация складывается и у нас. Практически во всех исследованиях качества мировоззрения и ценностей молодёжи Краснодарского края, проведённых под руководством одного из авторов*, можно наблюдать одну и ту же иерархию ценностей-целей. На вопрос о будущем** респонденты сообщают, что хотят иметь крепкую семью, высокооплачиваемую работу, обеспечить себя и близких материально. Такие цели, как «сделать мир лучше», «внести вклад в процветание своей страны» выбирает не более 6-8 % респондентов. На вопрос о том, какими качествами нужно обладать современному человеку, наиболее популярны были ответы: быть «уверенным в себе» и «умным». Потом – быть «сильным» и «удачли-

⁶ Де Грааф Дж., Ванн Д., Нэйлор Т. Потреблятьство: болезнь, угрожающая миру / Пер. с англ. Н. Макарова. М.: Ультра. Культура, 2003. С. 35.

* Заказчиками выступали Управление образования г. Краснодара (2005, 2006 гг.), Прокуратура Краснодарского края (2007 г.), Департамент молодёжной политики Краснодарского края (2008 г.). Величина выборки колебалась от 400 до 2000 человек. Научный руководитель – Т.А. Хагуров.

** Применялась достаточно изощрённая техника постановки вопросов, позволяющая отслеживать искренность и согласованность ответов, которые в целом были устойчиво высокими.

вым, счастливым». Варианты ответа быть «честным» и «добрым» выбирали не более 4-6% респондентов. Другими словами, *доброта и честность у современных школьников и студентов не относятся к числу востребованных личностных качеств*. Это и не удивительно – ведь их призывают быть конкурентоспособными и эффективными лидерами. И они слушаются. Между тем, еще Р. Мертон указывал, что эти ценности одинаково подходят и для успешного бизнесмена, и для успешного преступника – и тот и другой стремятся к конкурентоспособности и эффективности.

Здоровое общество опирается на принцип *объединения людей в служении высоким идеалам*. Когда же в качестве идеала провозглашаются цели приземлённые, сводимые к индивидуальному благополучию и эгоизму, то общество *неизбежно* сталкивается с социальными болезнями (девиациями). Они начинают принимать устойчивый характер, превращаясь в неустранимые системные дисфункции, обусловленные направлением личностной активности индивидов в социально-деструктивном направлении: гедонизм, стяжательство и корыстная преступность, «отступающее» поведение (аддикции, сектантство) и т.п. Именно это сегодня и наблюдается в обществах, опирающихся на рыночную идеологию.

В области государственной, региональной и муниципальной политики (не только образовательной) наблюдается *опасный перекос*, суть которого может быть выражена одним словом – *экономоцентризм*. Исключительное внимание на всех уровнях уделяется вопросам *условий* жизни и крайне недостаточное – вопросам её *смысла и качества*. **Политики, чиновники и журналисты много и охотно рассуждают о средствах, выделяемых на различные мероприятия и программы. Но очень редко – о содержании и смысле, культурных и воспитательных последствиях тех или иных предло-**

жений или программ. Такая ситуация в сфере культуры и государственной политики может быть концептуализирована как *кризис идеального*. Фактически речь идет о состоянии *аномии* (Э. Дюркгейм), но с некоторыми специфическими особенностями. Особенности эти заключаются в её хроническом характере, устойчивой утрате ценностей (деаксиологизации) коллективного и индивидуального сознания. Одна из главных причин этого – всё тот же экономоцентризм, заставляющий сферы культуры и образования функционировать по законам рынка и потребления. Вместе с идеальным мы теряем важнейшие цели и результаты образования. Ключевая цель образования состоит отнюдь не в передаче пресловутых *зунов* или компетенций. Знания, навыки и компетенции – это, строго говоря, результат второстепенный. Да, мы готовим студента к работе со *знаниями* (понимание, применение метода и т.п.), к определенной *деятельности* и к работе с *людьми*. Но главное – это передать студенту *правильное отношение* к знаниям, деятельности и людям. А правильным отношением есть любовь в её истинном, а не извращённом понимании, несмотря на всю «нерыночность» и «несовременность» этого слова. Если нам удастся её взрастить, то у выпускника формируется *любовь к знаниям (любознательность)*, *любовь к деятельности (трудолюбие)*, *любовь к людям (человеколюбие)* и к жизни (*жизнелюбие*). Если любовь в образовании иссякает, тогда эффективный и конкурентный экономист разрабатывает совершенные коррупционные схемы, а компетентный юрист работает на мафию. Не хочется говорить о том, что бывает, когда компетентный врач рассматривает пациента исключительно как источник прибыли. Но всё именно так и получается, если цель образования «заключается в том, чтобы взрастить ква-

лифицированного потребителя»⁷ (А.А. Фурсенко). Передача основанного на любви отношения возможна лишь тогда, когда передающий (преподаватель) сам обладает этим отношением – любит свой предмет, свою профессию и своих студентов. Так вот это отношение не может быть стандартизовано и измерено, в отличие от профессионализма, важность которого мы нисколько не отрицаем. Это отношение традиционно *вращивалось* в особой среде, в том самом *святилище* научных ценностей, которое рынок стремится заменить *предприятием*. У выпускников предприятия иная мотивация – они не *служат* Истине, Добру и Красоте, они *максимизируют полезность*. На рабочем месте это означает готовность сделать «от» и «до», но не более. Исчезает идея **служения**, её место заменила идея **выгоды**. Ситуация в образовании начинает напоминать ситуацию в семье, когда главным регулятором отношений становится не любовь, а брачный договор. Такой договор может ясно очертить взаимные обязанности и выгоды, но самого главного в него ведь не впишешь.

Западное общество, для которого рыночная культура органична, давно осознало её опасности и за несколько столетий довольно сносно научилось их компенсировать путём *встраивания в рыночные отношения нерыночных регуляторов*. Это разнообразные ценностные и этические нормы и практики (типа советов по корпоративной этике и т.п.). Для России же рыночная культура отнюдь не органична, соответственно риски возрастают, а потребность в их компенсации намного выше. И здесь, как нам кажется, весьма уместны осторожность в нововведениях, тщательное прогнозирование последствий и уважение к традициям.

⁷ Цит. по: Соколова В. Серые кардиналы образования. Кто стоит за «реформами» по ликвидации всеобщей грамотности в стране? // Совершенно секретно. 2011. № 4. <http://www.flb.ru/info/48680.html>.

В университете на занятии по педагогике, посвящённом вопросам контроля и оценки, как-то довелось попросить студентов объяснить то, как они понимают слова «прилежание», «прилежность», «прилежный». К большому удивлению, большинство из них просто затруднились объяснить их, а те, которые пытались, говорили полные нелепости. Разобравшись в терминах, некоторые пришли в полное недоумение по поводу того, **как** и **зачем** нужно было оценивать эти человеческие качества. Завязалась дискуссия о том, нужен ли некий перечень правил поведения, которые должен соблюдать ученик школы или студент вуза, или перечень человеческих качеств, которыми он должен обладать. Спор свёлся к вопросу «Если существует утверждённый государством образовательный стандарт, то может ли, и должен ли быть писанный или хотя бы неписанный поведенческий стандарт?» Большинство сходилось во мнении, что такого стандарта нет и быть не может и были убеждены, что такого всеобщего утверждённого стандарта поведения ученика или студента никогда не было, не могло быть и сейчас быть не должно. И тогда мы привели в качестве примера советские «Правила для учащихся», где в качестве образца как раз и предлагались возвращение усердия, любознательности, аккуратности, заботы и, наконец, любви.

Сегодня, когда страна захлёбывается в спорах о внедрении новых образовательных стандартов, результатом которых должны быть то ли знания, то ли умения, то ли компетенции, на десятый план ушли перечисленные ценности и необходимость их возвращения (а не потребления). Неужели неясно, что никакой знаниево-компетентностный стандарт не будет выполнен и достигнут, если мы не вернём в школу (и в среднюю, и в

высшую) это самое прилежание как «усердие, старательность, добросовестное отношение к делу, работе»?

А беда в том, что образование как элемент сферы потребления (а не как стратегический социальный институт) заниматься возвращением прилежания точно не будет. Знания, умения и компетентности можно предоставить и потребить как услугу, а вот любознательность, трудолюбие, усердие и старательность ни предоставить, ни потребить нельзя. Их возвращать надо, а сфера услуг этим не занимается. А если вдруг любовь пытаются сделать услугой, то, как это называется, всем известно. Поэтому школа и вуз (как сфера услуг), стоящие в один ряд с химчисткой и парикмахерской, будут по-прежнему закономерно (т.е. согласно госстандарту) плодить в лучшем случае *знающих* лентяев, *умеющих* циников и *компетентных* подлецов. И мы будем дальше строить это странное гражданское общество прагматичных лидеров.

Другой вопрос состоит в том, что потребительским становится не всё образование, а лишь массовое. Элитное (классическое) образование – это образование для избранных вершителей, усечённое (узкоспециальное) – для производителей, псевдообразование (отупляющее) – для архаизированного большинства. Так это же явный **новый гностицизм**, разделяющий людей на тех, кому доступна духовность и истина (пневматики), на тех, кто достоин лишь специальных знаний (психики) и на быдло, рабочую скотину, социальные отбросы, достойные лишь невежества (соматики-хилики)!

1.3. Итоги нацпроекта «Образование»

Третий вопрос был посвящён итогам реализации нацпроекта «Образование» («Завершилась реализация приоритетного национального проекта «Образование». В

результате этого качество образования...»). Ответы распределены следующим образом.

Таблица 6

**Влияние нацпроекта «Образование»
на качество образования (в %)**

<i>Варианты ответов</i>	Всего	СПО	ВО	КН	ДН
Резко улучшилось	2,3	3,4	2,1	2,0	4,5
Незначительно улучшилось	21,4	28,8	22,1	11,9	31,8
Осталось без изменений	33,4	32,2	31,7	40,6	41,0
Незначительно ухудшилось	8,8	6,8	9,4	8,9	0
Резко ухудшилось	14,6	11,9	14,6	15,8	18,2
Затрудняюсь ответить	18,3	16,9	19,7	15,8	0
Другое	1,2	0	0,4	5,0	4,5

В целом отношение к нацпроекту в педагогической среде достаточно умеренное. Наиболее распространена нейтральная позиция педагогов. В тоже время заметно число резко негативных оценок его последствий. В части регионов школы получили в рамках нацпроекта либо устаревшее оборудование (графопроекторы, видеокассеты), которое надо было «спихнуть», либо оборудование по заведомо завышенным ценам. А то, что поставленные школам в рамках ПНПО в разные сроки интерактивные доски не стыкуются друг с другом по программному обеспечению, так это не в счёт.

В свободных ответах респондентов было наглядно видно, что нацпроект у многих ассоциируется, прежде всего, с единым государственным экзаменом, хотя ему был посвящён отдельный вопрос (см. параграф 2.3). Более десятка свободных ответов были связаны с ЕГЭ. Мы сочли возможным их перенести в ту часть, текста, где речь идёт о ЕГЭ. Вообще свободные ответы достаточно информативны и отражают в целом палитру мнений: от

критично-одобрительных до резко негативных. Причины отторжения проекта всё те же: командный стиль, невнимание к мнению профессиональной общественности, формальный подход к реализации проекта.

Собственные ответы респондентов на третий вопрос (даны в алфавитном порядке):

- в образовании разброд и шатание, требуют «качества на бумаге», а где взять время на учёбу самих учителей?*
- затрудняюсь ответить, так как не знаю;*
- качество – нет, обеспечение – да;*
- качество образования надо оценивать не по средней шкале, а по высшей;*
- компьютер пришёл в школу – это плюс, всё остальное противоречиво;*
- любые реформы только ухудшают положение дел;*
- меняется;*
- наблюдается несогласованность приоритетов по уровням НПО, СПО, ВПО;*
- надеюсь на лучшее;*
- не заметил никакого проекта;*
- образование в недоумении;*
- проекта не было, ничего не реализовывалось (возможно, были единичные исключения);*
- улучшились условия, взаимоотношения и т.д.;*
- усилилась показушность;*
- ухудшилось по сравнению с советской системой образования.*

ГЛАВА ВТОРАЯ
МОДЕРНИЗАЦИЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ
И КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ

Перейдём к анализу вопросов, касающихся только школьного образования. Здесь мы увидим отношение педагогического сообщества к таким вызывающим наибольшее количество дискуссий новшествам как *нормативно-подушевое финансирование, профилизация старшей школы и единый государственный экзамен.*

**2.1. Нормативно-подушевое финансирование
и учительская нагрузка**

Четвёртый вопрос был посвящён влиянию на качество школьного образования нормативно-подушевого финансирования («В большинство российских школ введена система нормативно-подушевого финансирования образования. В результате этого качество образования...»). Ответы распределились следующим образом.

Таблица 7

**Влияние нормативно-подушевого
финансирования на качество образования (в %)**

<i>Варианты ответов</i>	Всего	СПО	ВО	КН	ДН
Резко улучшилось	1,5	5,0	1,5	1,0	0
Незначительно улучшилось	8,6	13,3	9,1	4,8	9,2
Осталось без изменений	34,6	48,3	35,5	24,2	18,1
Незначительно ухудшилось	12,1	5,0	12,3	13,6	22,7
Резко ухудшилось	25,5	20,1	26,5	26,1	31,8
Затрудняюсь ответить	15,8	8,3	14,0	21,1	18,2
Другое	1,9	0	1,1	9,1	0

Можно видеть, что в ответах на этот вопрос резко возрастает количество крайне негативных оценок (25,5%). Совокупное число сторонников этого нововведения – всего 10% против 37%. Треть респондентов полагает, что новый режим финансирования школы не влияет на качество образования. Нам представляется, что это не вполне так, поскольку экономика любой сферы деятельности, хотим мы того или нет, почти всегда влияет на её содержание и качество. Вот как оценивал это нововведение известный эксперт в области экономики образования А.Б. Вифлеемский ещё в 2008 году, когда в нескольких регионах проводился эксперимент по его внедрению: «При нормативно-подушечном финансировании переполненные классы выгодны – деньги-то «следуют за учеником». Вот чиновники и «стимулируют» превышение нормативной наполняемости классов, заставляют директоров переполнять классы сверх 25 человек для получения среднего значения “25 уч./класс”»⁸. Сейчас же определённая законодательно *предельная* наполняемость класса (25 учеников) общеобразовательного учреждения в стала *нормативной*. Количество учеников в классах растёт. Затраты оптимизируются, а качество образования неизбежно падает. Так, по данным Института развития образования ГУ-ВШЭ (доклад Т.В. Абанкиной⁹) ещё в 2008 году средняя наполняемость городских школ Краснодарского края и республики Северная Осетия (Алания) превысила 25 человек. То есть это больше предельного показателя (25 учеников в классе), установленного СанПиНами! И ведь наверняка есть классы, где 20 учеников, а есть и такие, где 30 – иначе не выйдет средней наполняемости 25 «с

⁸ Вифлеемский А.Б. Станет ли нормативно-подушечное финансирование эффективным механизмом? // Первое сентября. 2008. № 5.

⁹ Абанкина Т.В. Развитие сети общеобразовательных учреждений в регионах: результаты реализации приоритетного национального проекта «Образование» в 2007-2008 гг. // Вопросы образования. 2009. №2. С. 5-17.

хвостиком». По результатам наших опросов учеников Краснодара обнаружались классы, в которых 38 учеников. Так недалеко и до китайского норматива в 60 человек. По словам докладчика из ВШЭ в названных регионах «плановое обязательство выполнено»¹⁰. Хорошо известно, что нарушение СанПиНа – это административное правонарушение, которое подлежит немедленному исправлению, а допустивший его – наказанию. А в этом случае оно выдается как средство достижения эффективности образовательных реформ.

С 2008 года эта картина только ухудшалась. Так, по Краснодарскому краю согласно статистическим данным краевого органа управления образованием в 2012 году средняя наполняемость классов городских школ уже достигла показателя 26,1.

Таблица 8

**Средняя наполняемость классов
в городских школах Краснодарского края (чел.)**

2009	2010	2011	2012
25,8	26,0	26,0	26,1

В сфере дополнительного образования переход на нормативно-подушевое финансирование неизбежно порождает приписки количества учеников в кружках и секциях.

Новой административной «болезнью» сегодняшних школ стала гонка за показателями средней зарплаты учителей. Повышение этого показателя достигается за счёт сокращения количества учителей, сокращения учителей-совместителей и распределения высвободившейся нагрузки между оставшимися. Увы, рядом с показателями

¹⁰ Там же. С. 12.

роста заработной платы никто не публикует показатели роста часовой нагрузки на учителя.

Приведём и прокомментируем некоторые отнюдь не секретные статистические данные, приведённые региональным органом управления образованием Краснодарского края.

Таблица 9

**Количество учеников и учителей
в общеобразовательных учреждениях
Краснодарского края (тыс. чел.)**

Год	1990	1995	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Количество учеников	642,3	716,9	593,5	551,4	518,2	492,9	483,5	479,6 min	481,2	485,5	490,0
Количество учителей	41,9	53,0	45,5	43,9	42,1	39,3	36,3	34,9	31,3	30,2	29,1
Количество учеников в расчёте на одного учителя	15,3	13,9	13,0	12,6	12,3 min	12,5	13,3	13,7	15,4	16,0	16,6

Из таблицы хорошо видно, что количество школьников в Краснодарском крае с 1990 по 2009 (год минимума) год уменьшилось ровно на четверть (минус 25,3%), а с 2010 года начало постепенно увеличиваться. Параллельно уменьшению количества детей опережающими темпами уменьшалось и количество учителей. Так с 1995 по 2009 год оно уменьшилось на треть (минус 34,1%). Но, несмотря на то, что количество школьников, начиная с 2010 года, начало расти, учителей продолжали и продолжают сокращать. Их количество сегодня (29,1 тыс. чел.) почти в два раза меньше, чем в 1997 году (55,5 тыс. человек), хотя за этот же срок количество школьников уменьшилось ровно на треть (минус 33,05%, с 731,9 тыс. в 1997 году до 490,0 тыс. в 2012 году). Таким образом,

стремительно растёт нагрузка на учителя. С одной стороны, **увеличивается количество учеников в расчёте на одного учителя**. Так с 2006 года (год минимума, 12,3 ученика на одного учителя) по 2012 год (16,6 ученика на одного учителя) этот показатель вырос более чем на треть (+34,9%). С другой стороны, **увеличивается часовая нагрузка учителя**, показатели которой не публикуются. При этом мы помним, что **растёт наполняемость классов** (см. табл. 8). И как вы думаете, учитывая рост этих трёх показателей, *будет ли расти качество образования?* Ответ очевиден. Вот вам и дикий капитализм с его эксплуатацией и экономической эффективностью как мерилom качества.

Интересно дополнить картину собственными ответами респондентов на вопрос о нормативно-подушевом финансировании.

Собственные ответы респондентов на четвёртый вопрос (даны в алфавитном порядке):

- *в обычных школах учителя стали меньше получать;*
- *в сельских школах прошло сокращение учителей, один педагог ведёт несколько предметов, поэтому качество ухудшилось;*
- *итоги будут видны позже;*
- *качество образования зависит не только от финансирования, но и от кадрового состава;*
- *пострадал учитель;*
- *появилась конкуренция среди школ;*
- *разницы не заметила;*
- *рано судить о качестве;*
- *то, что творится в маленьких школах глубинки, – это произвол на государственном уровне!!!*

– увеличилось количество детей в классах, что негативно влияет на их образование. Педагоги берут себе как можно больше часов в классах с большим количеством детей;

– ухудшились взаимоотношения в коллективе, а на качество положительно это влиять не может.

2.2. Профилизация старших классов: утраты и обретения

Пятый вопрос был посвящён влиянию на качество образования профилизации старших классов школы и задавался как продолжение фразы: «В сфере общего образования произошел переход к профильному обучению в старших классах. В результате этого качество образования...» Ответы распределились следующим образом:

Таблица 10

Как влияет на качество образования профилизация обучения в старших классах (в %)

<i>Варианты ответов</i>	Всего	СПО	ВО	КН	ДН
Резко улучшилось	4,0	1,7	5,1	3,8	0
Незначительно улучшилось	30,5	40,7	34,4	22,1	36,4
Осталось без изменений	20,6	22,0	19,7	18,3	18,2
Незначительно ухудшилось	7,8	6,8	7,7	7,7	9,1
Резко ухудшилось	12,4	1,7	10,7	23,1	18,1
Затрудняюсь ответить	20,7	27,1	20,1	17,2	9,2
Другое	4,0	0	2,3	7,8	9,0

Можно видеть, что результаты ответа на этот вопрос заметно отличаются от предыдущих. Количество сторонников профилизации заметно больше числа её противников (35% против 20%). В тоже время много не-

определившихся или занимающих нейтральную позицию (в сумме 41%).

Собственные ответы респондентов на пятый вопрос (даны в алфавитном порядке):

- в хороших школах – ухудшилось, в обычных не изменилось;*
- важную роль играет территориальный фактор, в сельской школе профилизация почти невозможна;*
- всё зависит от профиля;*
- где ведётся серьёзная работа, там улучшилось;*
- для подготовки прикладных специалистов это нужно, для остальных – бессмысленно;*
- должно было улучшиться, но пока это не так;*
- качество образования в целом ухудшилось, а по профилю незначительно улучшилось, но не только за счёт стараний школы, а благодаря репетиторам;*
- необходимо учитывать особенности местности и места нахождения школы, так могут жить только школы городского типа или те, в которых обучается более 500 человек, а что делать школе, где учится 220 человек (она и не малокомплектная и не большая)?*
- он не произошёл, только сделаны некоторые шаги, обсуждать нечего;*
- перехода в реальности не произошло;*
- позволило улучшить качество образования лишь в области, необходимой для дальнейшей жизни обучающегося;*
- пока не ощутил, трудно судить;*
- пока не перешли к профильному обучению;*
- сравнить невозможно, изменились критерии качества;*
- улучшение будет только в случае грамотного профильного обучения, а не того, что предложено;*

- *улучшилось в одном, ухудшилось в другом;*
- *улучшилось там, где действительно есть профильное обучение, а не просто его провозглашают;*
- *улучшилось, но не везде;*
- *школьники к этому не готовы;*
- *это не главная причина ухудшения качества.*

Таким образом, идея профилизации в целом не отторгается педагогическим сообществом. В тоже время ответы респондентов указывают на возможные риски и ошибки перехода к профильному обучению. Среди них: декларативность, излишнее «зауживание» образования, непроработанность технологии профилизации, дисфункции рынка труда. При этом можно предположить, что командный стиль реформирования образования существенно катализирует эти риски, побуждая руководство школ вводить профилизацию «для отчёта» и «на скорую руку» без должной проработки технологической и методической базы.

К сожалению, в рамках этого опроса не был учтён фактор «город/село», а количество опрошенных городских педагогов было выше, чем сельских. Не исключено, что этот фактор повлиял на то, что положительных ответов на этот вопрос было больше. Хорошо известно, что профилизация сельских (особенно малочисленных) школ имеет большее количество трудностей и проблем. А во многих сельских школах невозможность профилизации лукаво назвали переходом на «универсальный профиль». ***Профиль не может быть универсальным, так же как и университет профильным.*** Хотя у нас, похоже, возможно и то, и другое.

Скоро десять лет, как в России (а за ней и в других странах СНГ) начали вводить в школы профильное и предпрофильное обучение и слово «элективный» пере-

стало быть экзотикой. Уже можно подводить первые промежуточные итоги. И здесь мы позволим себе развёрнутый комментарий, основанный как на результатах исследования, так и на собственных наблюдениях.

Внедрение профильного обучения в старших классах преподносится как безоговорочное благо и фактор положительного развития сферы школьного образования. На большинстве научных форумов и конференций, посвящённых профилизации, вопрос о его полезности и перспективности не обсуждается. Обсуждается лишь вопрос «как?», а не «зачем?» Видимо, предполагается, что необходимость и полезность этого нововведения не вызывает сомнений. При этом повсеместно обсуждается *проблема снижения образованности выпускников школ*. Понятно, что причин у этого много. Так входит ли профилизация старшей ступени школьного образования в число факторов, ухудшающих качество как школьного, так и вузовского образования? Полагаем, что входит. И не исключаем, что в число первых.

Отказ от культивируемой в советское время энциклопедической направленности школьного образования привёл, на наш взгляд, к резкой утрате ценности широкой образованности. Превращение сферы образования из блага и служения в подготовку (в т.ч. профильную) и услугу привели к её прагматизации и утилитаризации. Стратегический отказ от «формирования всесторонне развитой личности» в пользу «подготовки квалифицированного потребителя» быстро выхолостил содержание образования, разделив его на «полезные» и «неполезные», «нужные» и «ненужные» предметы. Повсеместно исчезла радость от просто постижения нового. Физики перестали быть лириками, ибо лирика не имеет практической пользы. Быть успешным моднее, чем быть образованным.

Выпускники профильных классов уже несколько лет подряд становятся студентами. И у нас как вузовских преподавателей есть возможность посмотреть на то, как изменилось качество студентов. Ведь по логике авторов проекта профилизации школы это качество должно было возрасти. Что же на самом деле?

Первое. *Исчезла любовь* (какое неформатное слово для словаря современного образования!) *к чтению* вообще и чтению серьёзной литературы в частности. Это видно уже не только в вузе, но и в школе.

В проведённом в школах Краснодара под руководством одного из авторов книги социологического исследования «Проблемы современной школы», которое охватывало учителей, школьников 9-11-х классов и их родителей, в числе прочих вопросов выяснялось отношение школьников к чтению. Позволим процитировать фрагмент отчёта об исследовании: «С книгами дело обстоит хуже. Практически половина старшеклассников (44,4%) не смогли назвать любимую книгу или героя. Другими словами, почти половина школьников просто не читают. Относительно многие (21%) указывали в своих ответах персонажей русской классики – спасибо школьной программе. Ещё 11% указали сказочных, детских персонажей – это эпатаж, стремление скрыть тот факт, что они не читают. Таким образом, школа приобщает к литературе (в рамках программы) пятую часть школьников».

Второе. Вместе с любовью к книгам катастрофически быстро уходят в прошлое студенты, проявляющие искренний глубокий *интерес к предметам*, которые они изучают в вузе. Сказанное ни в коем случае не следует понимать в том смысле, что «современная молодежь стала тупой и ленивой». Нет! Среди современных студентов (чаще среди девушек, чем среди юношей) достаточно много умных, старательных, аккуратных, по праву заслу-

живающих отличные оценки и красный диплом. Лентяев, правда, стало больше, чем в советские времена, но это во многом следствие снижения контроля и дисциплины в вузах, что является отдельной проблемой и заслуживает отдельного рассмотрения. Речь идёт о благополучных студентах, целеустремленных и ответственных. Так вот среди них, по нашим наблюдениям, стремительно снижается процент тех, кто интересуется тем, *что именно* они изучают. При этом они старательно слушают лекции, активно работают на семинарах, исправно выполняют домашние задания. Они всеми силами стремятся *сдать* предмет и *получить* высокую оценку. Но, к сожалению, всё реже стремятся *понять* конкретные истины и *разобраться* в сути вопроса. Их интересует в первую очередь *результат* экзамена, а не *содержание* предмета.

В первую очередь, разумеется, это касается предметов, не имеющих «явной полезности», как например, бухгалтерия или налоговое право. Преподавая в течение последних 10 лет гуманитарные предметы (социологию, философию, логику, педагогику и психологию) на экономических и юридических факультетах различных вузов, сталкиваясь с этим явлением приходится постоянно. Однако, по свидетельству коллег-преподавателей юридических и экономических дисциплин, та же картина наблюдается в отношении «профильных» общетеоретических предметов: теория государства и права и экономическая теория вызывают вялый интерес и стремление *сдать*. Готовность же *изучать* проявляется в отношении предметов «практичных», «нужных для работы» – таких, как бизнес-планирование или жилищное право. Наши наблюдения вполне тривиальны. Похожие тенденции отмечают практически все исследователи современного образования. Один из крупнейших отечественных социологов Н.Е. Покровский, анализируя снижение интереса российских студентов к теоретическим курсам, указыва-

ет, что основная причина этого – массовая ориентация на «полезное знание, т.е. знание ясное и доступное, чисто инструментальное и, что особенно важно, ведущее студентов после окончания вуза наикратчайшим путем к выгодной работе»¹¹. Да, именно так – «научите меня зарабатывать деньги, прочее мне не интересно». Жаль только, что не верят студенты преподавателям, что без серьёзного изучения теоретических основ (неважно экономики или права) профессиональный горизонт специалиста будет узким, а мышление ригидным и прямолинейным. Неинтересны все эти «заумности». И совершенно очевидно, что это суживание идёт из школы.

Третье. Кстати, о *ригидности мышления*. Даже у серьёзных студентов – это одна из частых проблем. Лучшие студенты старательно перескажут вам точку зрения конкретного учёного, например О. Конта или К. Маркса, но будут искренне возмущены вопросом, требующим проследить эволюцию их идей в другом социально-историческом контексте. Например, на вопрос о теоретическом родстве марксизма и феминизма, студентка-отличница на экзамене уверенно возмутилась: «Так это же про разное. Маркс писал о рабочих в то время, а феминизм – это защита прав женщин». Одна из причин подобных пассажей в том, что значительная часть современных отличников чудовищно плохо знают историю. А ведь в большинстве школьных профилей она сведена к минимуму. Даже в гуманитарных профилях она сводится зачастую к обществознанию, которое непонятно зачем ввели с 6-го класса опять-таки в ущерб истории. По верному замечанию кого-то из коллег (почерпнутому из Интернета), восприятие исторического времени у многих современных студентов примитивно-дихотомично: история

¹¹ Покровский Н.Е. О совершенствовании преподавания теоретико-социологических дисциплин // Социологические исследования. 2005. № 10. С. 69-76.

делится на «тогда» (оно же «раньше», «ну, в то время» и охватывает временной промежуток от палеолита до конца XX века) и «сейчас» (оно же «теперь», «в наше время», «на современном этапе» – включает настоящий момент и плюс-минус 10-20 лет). Причем «тогда» ассоциируется с чем-то отсталым (вроде отсутствия Интернета и нанотехнологий, про которые гуманитарии связно не могут и двух слов сказать), в отличие от «продвинутого» современного этапа. В результате студенты часто просто психологически оказываются не готовы к пониманию значения некоторых событий прошлого. Например, вопрос о значении интеллектуальной революции Нового Времени и появлении современной науки наталкивается на представление об «отсталом тогда» (какие там могли быть интеллектуальные прорывы) и «продвинутом теперь» (вот сейчас – наука, а тогда... откуда она могла быть). К сожалению, это не просто брюзжание – много раз подобные вопросы задавались нами на экзаменах по философии. И в абсолютном большинстве случаев ответы могли вызвать лишь грустную улыбку.

Четвёртое. Для большинства гуманитарных профилей резко сокращается количество часов на естественные дисциплины (а астрономия и вовсе упразднена у всех). Это привело к тому, что у студентов-гуманитариев *системное естественнонаучное видение мира просто исчезло*. Они не отличают звёзды от планет. Часть из них уверена, что Солнце вертится вокруг Земли. Они не понимают различий между атомами и молекулами, металлами и неметаллами. А уж о том, почему в розетке два отверстия, и спрашивать бессмысленно. Большинство скажет, что в одной дырке «плюс», а в другой «минус». Природоведческое невежество в полной мере заполнили магия, астрология (видимо, вместо астрономии), эзотерика. Студенты-гуманитарии в полной мере погрузились в эпоху развитого оккультизма.

Подчеркнём, речь идёт о тенденции, о некоем общем векторе эволюции сознания студенчества, что отнюдь не исключает существования отдельных очень эрудированных, начитанных и гибко мыслящих представителей этого древнего весёлого народа.

Конечно, примитивизация интеллектуальных способностей и мотивов студенчества – явление не сиюминутное. Это результат тех качественных и количественных изменений, которые захлестнули отечественное образование в конце 1980-х – начале 1990-х гг. И к их числу кроме тестовых форм контроля, изменению ландшафта содержания школьного образования относится *и переход на профильное обучение.*

Нам могут возразить, мол, в советские времена ведь тоже были школы с углублённым изучением отдельных предметов. Да, были. Но ученикам этих школ никто не сокращал объёмы содержания по «неуглублённым» дисциплинам, а выпускники этих школ непрофильные экзамены сдавали в том же объёме, что и вся страна. Глубина не достигалась за счёт узости. Глубина основывалась на широкой базе. И учиться в этих школах было трудно. Этих профильных школ (или классов) не было и не могло быть много. А сегодня ведь не секрет, что профильное обучение облегчило судьбу выпускника. Напрягаться не надо. ***Глубины не добавилось, а узость наступила.***

Мы уж не вспоминаем о классической гимназии. Сегодня вряд ли найдётся директор лицея, который подарит своему выпускнику полное собрание сочинений В.С. Соловьёва, как это было с А.Ф. Лосевым, выпускником Новочеркасской (отнюдь не столичной!) классической гимназии. Сегодняшняя школа обязательно погубит Леонардо, Пушкин не пройдёт тестирование по математике, а Царскосельский лицей не может называться лицеем из-за несоответствия лицейскому профилю.

2.3. ЕГЭ и проблемы объективности, надёжности и глубины: взгляд педагогов и комментарии авторов

Шестой вопрос о влиянии реформ на качество образования был посвящён, пожалуй, наиболее болезненной и обсуждаемой теме единого государственного экзамена. Вопрос ставился в той же форме «В результате введения единого государственного экзамена качество образования...». Ответы распределились следующим образом.

Таблица 11

Влияние ЕГЭ на качество образования (в %)

<i>Варианты ответов</i>	Всего	СПО	ВО	КН	ДН
Резко улучшилось	1,9	1,7	1,9	2,2	0
Незначительно улучшилось	22,2	20,0	16,9	11,8	5,6
Осталось без изменений	17,4	31,6	18,8	12,8	10,2
Незначительно ухудшилось	16,2	11,7	18,9	17,9	19,3
Резко ухудшилось	33,6	28,3	34,4	48,5	55,6
Затрудняюсь ответить	6,8	6,7	7,9	5,9	9,1
Другое	1,9	0	1,2	0,9	0,2

Отчётливый перевес резко негативных оценок говорит сам за себя – отношение педагогического сообщества к ЕГЭ в лучшую сторону не изменилось. По-прежнему большая часть педагогов склонна обращать внимание не на декларируемые плюсы этого нововведения (объективность, ликвидация коррупции при поступлении в вузы), а скорее на минусы (примитивизация мышления вследствие «натаскивания», зубрёжка и т.п.). Обратите внимание на то, что резко отрицательное отношение к ЕГЭ растёт по мере роста уровня образования респондентов.

Вместе с тем у ЕГЭ есть и сторонники, полагающие саму идею хорошей, но, возможно, плохо реализуемой. Свободные ответы респондентов дают возможность наглядно увидеть палитру мнений.

Собственные ответы респондентов на шестой вопрос (даны в алфавитном порядке):

- а кто сравнивал и по каким параметрам?*
- введение ЕГЭ дало потрясающие возможности для качественного мониторинга (более качественного и количественного охвата ранее не было);*
- дети перестали говорить, а, следовательно, и мыслить;*
- ЕГЭ – это головная боль для учителей;*
- ЕГЭ на качество образования не влияет, но даёт возможность поступления в нормальные вузы;*
- ЕГЭ не влияет на качество образования, КИМы не соответствуют образовательным стандартам;*
- ЕГЭ не даёт объективной оценки;*
- ЕГЭ не может повышать качество;*
- ЕГЭ не работает на качество образования;*
- ЕГЭ отбивает способность мыслить;*
- запугали учеников;*
- качество стало иным, стали натаскивать на ЕГЭ, но сама идея ЕГЭ позитивна, т.к. облегчает поступление в вуз честным путём;*
- нет развития, только зубрёжка, нет творчества;*
- особого улучшения нет;*
- по моему предмету (русский язык) ухудшилось;*
- правдоподобен ответ «резко ухудшилось», но где доказательства?*
- резко ухудшилось в старших классах;*
- результат ЕГЭ не является точным;*

- смотря чей вклад в подготовку учащихся к ЕГЭ учитывать: педагогов школ или репетиторов;
- улучшилось в сильных школах;
- формализовалось и нивелировалось;
- школьники и учителя переживают сильный стресс: а вдруг не сдадут или не пройдут минимальный порог успешности и тут начнётся (склонения по всем инстанциям и в школе, и в районе, и в крае).

Для того, чтобы понять достоинства и недостатки единого государственного экзамена, на которые указывают наши респонденты, «примерим» эту процедуру контроля и оценки к достаточно давно (до внедрения ЕГЭ) разработанной нами теории¹² анализа качества педагогических систем оценивания знаний учащихся.

Для того, чтобы качественно проанализировать ту или иную систему контроля и оценки (в том числе и ЕГЭ) достаточно знать три пары взаимно сопряжённых качественных признаков. Они таковы:

Качественные признаки оценки	
Оценка состояния (соответствия)	Оценка развития
Вычитательная	Накопительная (кумулятивная)
Статичная	Динамичная

Рассмотрим каждую пару подробно.

Оценка состояния – это оценка, которая сравнивает знания, умения и навыки ученика с нормативами и со знаниями, умениями и навыками других учеников.

¹² Остапенко А.А. Школьная оценка: основы моделирования // Педагогический вестник Кубани. 2004. № 1. С. 13-16; Остапенко А.А. Может ли школьная оценка быть справедливой? // Народное образование. 2006. № 1. С. 125-131; Остапенко А. Школьная оценка: как сделать её достоверной, отражающей усилия ученика? // Сельская школа. 2006. № 3. С. 73-81.

Оценка развития – это оценка, выставляемая за позитивное изменение состояния знаний, умений и навыков ученика в сравнении с их прежним состоянием. Выделим достоинства и недостатки каждой.

Оценка состояния	Сравнивает детей друг с другом и с нормативом	Не стимулирует стремление к развитию	Отражает реальные результаты уровня обученности
Оценка развития	Не сравнивает детей друг с другом, а фиксирует рост каждого	Стимулирует стремление к развитию	Может не отражать реальных результатов уровня обученности учеников с разным уровнем способностей

Вычитательная оценка – это оценка знаний, умений и навыков ученика, предполагающая полное усвоение, не предоставляющая ученику права выбора выполняемого задания. **Накопительная (кумулятивная) оценка** – это оценка знаний, умений и навыков ученика, предполагающая возможность выбора учеником определенного количества заданий из большего количества предлагаемых.

Вычитательная оценка	Фиксирует «пробелы» в знаниях, умениях, навыках	Не предоставляет ученику права выбора задания и не учитывает индивидуальность ученика	Контролирует весь объём обязательных знаний
Накопительная оценка	Фиксирует наличие знаний, умений, навыков	Предоставляет ученику права выбора задания и учитывает индивидуальность ученика	Оставляет без контроля «пробелы» в знаниях

Статичная оценка – это оценка знаний, умений и навыков ученика, выставляемая один раз и не предполагающая возможность пересдачи на более высокий балл. **Динамичная оценка** – это оценка знаний, умений и навыков ученика, предполагающая возможность пересдачи и повышения оценки на более высокий балл.

Статичная оценка	Фиксирует состояние ученика	Не стимулирует стремление к развитию и не учитывает индивидуальность ученика	Способствует своевременному продвижению ученика в развитии
Динамичная оценка	Фиксирует изменение состояния ученика	Стимулирует стремление к развитию и учитывает индивидуальность ученика	Позволяет ученику «расхолаживаться» и «откладывать на завтра»

Применим эту теоретическую матрицу для анализа ЕГЭ как формы контроля и оценки.

Совершенно очевидно, что ЕГЭ – это **статичная, накопительная** форма оценки **состояния** (соответствия). А значит, ЕГЭ имеет как ряд явных достоинств, так и не менее явных недостатков.

ЕГЭ как оценка состояния (соответствия) безусловно, может отражать реальные результаты уровня обученности (при условии соблюдения процедуры), но при этом отбивает охоту от учения. Как накопительная форма оценивания ЕГЭ предоставляет ученику право выбора задания и как бы учитывает индивидуальность ученика, но при этом законным образом оставляет «пробелы» в знаниях, так как ученик не выполняет то, чего не усвоил. Как статичная форма оценивания ЕГЭ не позволяет ученику «расхолаживаться» и «откладывать на завтра», но при этом не учитывает индивидуальное состояние (в том числе психологического и физического) ученика в день экзамена.

Таким образом, отцы-создатели ЕГЭ дружно и громко на все лады *всячески выпячивают достоинства этой процедуры, замалчивая её недостатки и трудности*, которых у неё не меньше достоинств. А это уже совершенно нечестно и неэтично.

И последнее. Создатели ЕГЭ всячески доказывают, что эта процедура обладает, по их мнению, качеством справедливости, понимая под справедливостью *равное* отношение к *разным* людям. Такое понимание вполне соответствует либерально-гуманистическому мировоззрению, но совершенно противоречит, скажем, традиционному религиозному пониманию справедливости как *разному* отношению к *разным* людям.

Возможности нравственного становления *разных* детей *различны и неравны*, поэтому *справедливые – это разные отношения к разным людям, к разным коллективам*. «Нельзя со всеми обращаться одинаковым образом, так же как врачам нельзя всех больных лечить одним способом, а кормчему знать лишь одно средство для борьбы с ветрами» (Святитель Иоанн Златоуст). А вот создатели ЕГЭ как раз и пытаются сделать его единственным универсальным средством.

Известно, что форма контроля диктует содержание образования. Тестовая форма контроля диктует обрывочное фрагментарное содержание. Учитель, зная, что его ученики будут сдавать ЕГЭ, будет их на это натаскивать. Соответственно, не нужно удивляться тому, что целостность и системность знаний как главные достижения советского и российского образования куда-то испарились. Зайдя в любой книжный магазин, можно убедиться, что наибольшим спросом, в первую очередь, пользуются всяческие «репетиторы по ЕГЭ», в которых воспроизводятся сотни новых и старых тестов. И на этом специализируются целые издательства, созданные под это. Например, издательство «Национальное образование», которое пред-

лагает около трёхсот наименований изданных большими тиражами (от 10 до 50 тысяч экземпляров) книжек по ЕГЭ и ГИА, которые воспроизводят тесты Федерального института педагогических измерений. Вполне доходный бизнес под броским названием. Грустно, если к этому сводится наше *национальное образование*.

ГЛАВА ТРЕТЬЯ

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС И ДРУГИЕ ИЗМЕНЕНИЯ В СОДЕРЖАНИИ И ФОРМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В этой главе мы рассмотрим отношение педагогического сообщества к таким нововведениям как двухступенчатость высшей школы (бакалавриат-магистратура), компетентностный подход и новые федеральные образовательные стандарты, поколения которых сменяются чуть ли не чаще, чем поколения студентов.

3.1. Болонская система: плюсы и минусы двух уровней высшего образования

Седьмой вопрос предполагал выбор варианта, наиболее точно завершающего следующую фразу «Большинство российских вузов перешли на двухступенчатую систему подготовки выпускников (бакалавриат-магистратура). В результате этого качество образования...» Результаты представлены в таблице 12. Переход на двухуровневую систему высшего образования бурно обсуждался педагогическим сообществом высшей школы, выявив острые противоречия во мнениях относительно целесообразности такого перехода. Наиболее ярким выражением этих противоречий стала полемика ректора МГУ В.А. Садовниченко с тогдашним министром образования В.М. Филипповым. С тех пор прошло почти десять лет, но ответы наших респондентов показывают, что противоречия в оценках никуда не исчезли, а скорее усугубились.

Таблица 12

**Влияние перехода на двухступенчатую систему
высшего образования на его качество (в %)**

<i>Варианты ответов</i>	Всего	СПО	ВО	КН	ДН
Резко улучшилось	1,1	0	1,1	1,9	0
Незначительно улучшилось	11,3	15,5	12,1	8,7	16,3
Осталось без изменений	23,9	27,6	24,1	18,4	18,9
Незначительно ухудшилось	14,6	6,9	15,5	16,4	13,9
Резко ухудшилось	17,3	5,2	14,	33,8	27,6
Затрудняюсь ответить	29,0	44,8	32,0	14,1	19,3
Другое	2,8	0	1,1	6,7	4,0

Довольно распространено (судя по свободным ответам) мнение о том, что «выводы делать пока рано», и отчасти это так. Ведь десять лет – это всего два полных поколения выпускников, да и начался переход в разных вузах в разные сроки. С другой стороны, совокупное число противников двухуровневой модели почти в три раза больше числа её сторонников (32% против 12%). Велико число «неопределившихся». Очевидные минусы этой модели («недоподготовленность» бакалавров и ограниченное число мест в магистратуре), по-видимому, перевешивают возможные плюсы (акцент на практической подготовке и трудоустройстве) в сознании преподавателей. Добавим к этому деформированный рынок труда, сводящий на нет все заклинания о возможности благополучного трудоустройства.

Поскольку по требованиям ФГОСа работают с магистрантами по преимуществу представители профессорско-преподавательской корпорации высшей квалификации (профессора, доктора наук), то на бакалавриате резко «оголился» уровень квалификации преподавателей. Произошло перераспределение кадров. И сегодня редко встретишь высококлассного профессора, работающего с

первокурсниками-бакалаврантами (слово-то какое!). Качество работы со студентами первой ступени явно пострадало.

Наполняемость групп в магистратуре явно ниже, чем на бакалавриате. Бóльшая часть лучшей профессуры стала работать именно в этих группах. Казалось бы, что это замечательно! Можно получить высокое качество образования. Но ведь у этого явления есть обратная сторона. Лучших профессоров слышат единицы магистрантов, а масса бакалаврантов остаётся вне их внимания. Коэффициент преподавательского влияния этих профессоров на душу студента (особенно первой ступени) ведь резко упал.

Однако нужно признать, что переход уже произошёл, и в любом случае, возврат к прежней модели будет нести гораздо больше издержек, нежели «доводка» нынешней. Формат и содержание этой доводки – вот что сейчас должно обсуждаться экспертным сообществом с привлечением максимально широкой общественной профессиональной экспертизы. И это то, чего, судя по свободным ответам респондентов, сейчас остро не хватает.

Собственные ответы респондентов на седьмой вопрос (даны в алфавитном порядке):

- бакалавриат – явление противоречивое;*
- в моём вузе только с сентября начинается;*
- включен механизм производства недоучек, т.к. магистратура есть не везде, а бюджетных мест в ней немного;*
- динамика положительная;*
- должна улучшиться практическая подготовка студентов;*
- жёстко привязывает их к работодателю;*

- *многие, имея желание учиться дальше, не могут попасть в магистратуру из-за дороговизны стоимости обучения;*
- *никакие проекты не изменяют ситуацию;*
- *о результатах говорить рано;*
- *образование стало незавершённым высшим;*
- *оплату за учёбу это не снимает, а лишь увеличивает;*
- *пока без изменений, есть проблемы с трудоустройством, т.к. многие работодатели не считают бакалавриат высшим образованием;*
- *пока без изменений, ибо идёт профанация на уровне содержания программ, подмена одними терминами других;*
- *пока не было выпуска, трудно сказать, но можно предположить, что останется без изменений;*
- *появились иные отрицательные эффекты;*
- *результаты ещё не ясны;*
- *сложно судить о результатах, в силу малого количества времени, прошедшего с момента перехода;*
- *хуже некуда;*
- *это уже было (учительские институты);*
- *этот процесс направлен не на качество, а на количество, т.е. на сохранение контингента.*

3.2. Компетентностный подход вместо знаниевого

Восьмой вопрос касался влияния на качество образования внедрения компетентностной модели. Вопрос, как и предыдущий, также строился в форме продолжения фразы: «В последние годы произошёл переход от знаниево-умениевого подхода в обучении студентов к компетентностному. В результате этого качество образования...» Ответы распределились следующим образом.

Таблица 13

**Как влияет на качество образования
внедрение компетентностного подхода? (в %)**

<i>Варианты ответов</i>	Всего	СПО	ВО	КН	ДН
Резко улучшилось	1,1	0	1,5	1,0	0
Незначительно улучшилось	19,1	21,8	19,8	9,0	4,5
Осталось без изменений	26,7	28,9	25,0	31,7	59,0
Незначительно ухудшилось	13,6	6,9	15,7	11,1	9,5
Резко ухудшилось	18,5	8,5	19,1	27,1	13,6
Затрудняюсь ответить	16,7	33,9	17,0	8,1	4,4
Другое	4,3	0	1,9	12,0	9,0

Видно, что в этом случае оценки респондентов более сдержанны. Наиболее популярный ответ – «осталось без изменений». Тем не менее, бóльшая часть респондентов склонны считать, что внедрение компетентностного подхода повлияло на качество образование скорее негативно (32% против 20%, придерживающихся противоположного мнения). Нам представляется, что отчасти на ответы респондентов на этот вопрос влияет общий негативизм в отношении реформ. С другой стороны, идея компетентностного подхода вызывает в педагогической среде дискуссии, обуславливающие разницу в оценках. По нашему же мнению, внедрение компетентностного подхода чаще всего происходит либо формально (просто зуны называют по-другому), либо (что хуже) принимает форму «зачточки» обучающегося под узкоспециализированные задачи. Ведь согласитесь, что «образованный» и «компетентный» – это далеко не одно и тоже.

Собственные ответы респондентов на восьмой вопрос (даны в алфавитном порядке):

– А кто это заметил?

- без перспектив на улучшение;
- вот это как раз пока ещё не повлияло, здесь надо говорить о будущем времени;
- всё индивидуально;
- должно было улучшиться, но в результате недопонимания на местах и давления «сверху» ухудшилось;
- должно было улучшиться, но пока всё хуже и хуже;
- ещё не поняли;
- идея правильная, но улучшение невозможно в связи с негативным влиянием других факторов;
- изменение произошло в документах, а не на практике;
- качественно меняется;
- качество может быть и лучше, но это уже не образование, а обучение, или, скорее всего, другое образование, с другим образом результата и человека;
- компетентностный подход лучше для подготовки менеджеров и прочих управленцев;
- о качестве можно будет говорить в будущем, когда будут сформированы компетентности;
- компетентный (орфография намеренно сохранена. – Т.Х., А.О.) подход является альтернативой знаниевой парадигмы образования, а в информационном когнитивном обществе значение знаний возрастает, поскольку сама когнитивность базируется на знаниях;
- компетенции в принципе те же знания, умения и навыки, только по-другому назвали;
- наверно улучшится, если соблюдать требования;
- никакого перехода не произошло, а качество образования стало ещё хуже;
- образование стремится соответствовать запросам общества, а запросы всё примитивнее;

- одно другому не мешает: что-то нужно и знать и уметь, а в чём-то быть компетентными;
- от одного подхода мы ушли, а к другому не пришли, и образование стало отставать;
- оценку должен дать работодатель;
- переход ещё продолжается, результаты будут видны позже;
- переход ещё только начался;
- переход лишь декларировался (два одинаковых ответа);
- переход не произошёл, сравнивать нечего;
- переход не происходит;
- пока не понятно;
- пока не ясно;
- препятствием стали ограниченные финансовые возможности;
- рано делать какие-то выводы;
- реальный переход ещё не произошёл, потому о результатах судить трудно;
- сколько-нибудь значимого перехода в реальности не произошло;
- смотря кто и как учит, в нашей школе улучшилось;
- трудно сказать улучшилось или ухудшилось, изменились ценности, утрачена некая общая система содержания образования, т. к. нет единого подхода к пониманию того, что же такое компетентный подход и как перестроить образовательный процесс в соответствии с ним;
- улучшилось по профессиям, ухудшилось по предметам;
- улучшилось там, где подход реализуется;
- это вообще не причина;

– я не уверена, что переход к компетентностному подходу в обучении студентов, да и школьников, произошёл, скорее уверена в обратном.

3.3. ФГОСы: от поколения к поколению

Девятый вопрос касался одной из наиболее острых тем – новых образовательных стандартов («В российском образовании вступают в действие новые образовательные стандарты. В результате этого качество образования...»). Этот вопрос мы сознательно отнесли в группу вопросов, касающихся высшего образования, несмотря на то, что новые ФГОСы начали внедряться в школы. Это связано с тем, что в вузовской сфере этот процесс начался раньше и уже охватил всё профессорско-преподавательское сообщество. Тогда как в общеобразовательных учреждениях этот процесс только начался и захватывает только первую ступень общего образования.

Личные наблюдения и диалоги с преподавателями показали их сложное отношение скорее не к содержанию самих ФГОСов, а к процедурам их внедрения и контроля за их реализацией (точнее за оформлением рабочих программ и прочей документации). Так в разы увеличился объём документации, которую вынужден оформлять преподаватель. А количество проверяющих соответствие внедрения новых стандартов увеличилось на порядок (т.е. в 10 раз!). Так, проходившую в феврале 2013 года процедуру аккредитации университета, в котором мы работаем, осуществляли 62(!) эксперта в течение недели. Аналогичную процедуру университет проходил пять лет назад. Тогда это осуществили 6 экспертов за два дня. Вот вам и в 10 раз! А если пересчитать на человеко-часы (или на рубли), то и того больше.

А вот и результаты ответов на вопрос анкеты.

Таблица 14

**Прогноз влияния новых ФГОСов
на качество образования (в %)**

<i>Варианты ответов</i>	Всего	СПО	ВО	КН	ДН
Резко улучшится	2,1	0	2,5	1,9	4,5
Незначительно улучшится	14,7	21,7	16,7	4,9	13,6
Останется без изменений	25,2	25,1	21,1	31,1	36,0
Незначительно ухудшится	8,7	1,7	10,5	9,7	1,4
Резко ухудшится	17,2	5,2	16,9	25,2	27,0
Затрудняюсь ответить	27,2	43,2	29,2	15,5	4,5
Другое	4,9	3,1	3,1	11,7	13,0

Число противников новых ФГОСов не намного больше числа сторонников (26% против 17%). Однако в этом соотношении доминируют именно резко негативные оценки. Половина респондентов либо не прогнозируют сколько-нибудь значимого влияния новых стандартов на качество образования, либо пока не готовы давать соответствующие прогнозы.

Собственные ответы респондентов на седьмой вопрос (даны в алфавитном порядке):

- вероятно, будут улучшения;
- видела только в начальных классах, дети устают, родители детьми практически не занимаются, учитель бесплатно работает, дополнительное образование лишь частично готово к ФГОСам;
- в основном мало кто знает, как их реализовать;
- должно улучшиться;
- ещё рано выносить оценки, слишком мал срок;
- зависит от возможности и позиции школы;
- ФГОС – это индивидуализм, помноженный на гедонистическую установку;

- *можно только предположить, что будет хуже;*
- *надеемся на лучшее;*
- *не видел стандартов;*
- *образовательные стандарты никогда не влияли на качество образования;*
- *пока обсуждать нечего;*
- *сейчас ещё нет учителей, способных воплотить эти стандарты в жизнь;*
- *будет падать с каждым часом;*
- *похоже, опять будет профанация;*
- *очередной дурдом;*
- *реализация новых образовательных стандартов приводит к практически полной потере позитивных наработок в обучении;*
- *стандарты предлагают скудный минимум, показатель «качества» обучения будет не хуже, а образованность школьников будет ниже;*
- *ухудшится из-за непродуманности и темпа внедрения без учёта мнения педагогов.*

Таким образом, в свободных ответах педагогов прослеживаются две основные мысли: «выводы делать рано» и «всё будет ещё хуже». Возможно, на обилие негативных оценок опять-таки влияет командный стиль внедрения и отсутствие внимания к мнению профессионального сообщества.

ДОПОЛНЕНИЕ К ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ ОБ ОЦЕНКАХ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВУЗОВ

Пока мы проводили наше исследование и анализировали его результаты, Министерство образования и науки РФ под руководством нового министра Д.В. Ливанова развернуло бурную деятельность по мониторингу эффективности вузов и их филиалов. При этом эта деятельность коснулась по преимуществу вузов государственных, а частные структуры эта «лихая година» почти миновала.

Несмотря на то, что в нашем исследовании вопрос эффективности вузов не затронут, мы сочли необходимым проанализировать и его.

Мысль о том, что количество вузов, а также их многочисленных филиалов, представительств и иных контор, в рассрочку торгующих дипломами, неприлично велико, не вызывает ни малейшего сомнения. Разговоры об их ничтожном качестве работы справедливы. И никто не возражает, что их надо в большинстве закрыть. Требование это сделать, сформулированное первыми лицами государства, было ожидаемо, ибо это разумно.

И вот новое министерство начало действия по реализации этого очевидно правильного решения...

А. Три первых шага по уничтожению государственных вузов

Шаг первый. Одно из первых решений, принятых весной 2012 года новым Министерством образования и науки РФ, – это повышение минимальной стоимости обучения студентов-договорников в государственных вузах до 60 тысяч рублей в год. На гуманитарных специально-

стях большинство крупных государственных вузов эта стоимость варьировалась от 30 до 45 тысяч рублей (разумеется за исключением спросовых экономических и юридических специальностей). Этих денег было достаточно для того, чтобы качественно организовать процесс обучения студентов-договорников.

Это повышение минимальной стоимости не коснулось негосударственных вузов. В результате большинство абитуриентов, которые не прошли на бюджетную форму обучения в государственные вузы, пошли учиться туда, где дешевле. Полумёртвые частные вузы, которые тихо заканчивали своё существование, внезапно «ожили». К ним пришли какие-никакие, а абитуриенты, которые принесли какие-никакие, а деньги. Такая вот забота о не пользовавшихся спросом негосударственных вузах.

Шаг второй. 31 июля 2012 года в Министерство были приглашены ректоры государственных вузов «с расширенной сетью филиалов». Такой новый «статус» получили вузы, имеющие более десяти филиалов. Таковых по стране оказалось 13. Им было объявлено, что ровно за один (!) год, до 31 июля 2013 года, должна быть вдвое (!) сокращена сеть этих филиалов, причём даже тех, в которые в 2012 году шёл набор.

Если проанализировать ситуацию в нашем южном субъекте федерации, то станет очевидно, что в результате этого «оживут» худшие филиалы негосударственных вузов. В 2012 году на момент принятия этого решения в Краснодарском крае существовало более 110 филиалов государственных и негосударственных вузов. В число лучших 30-ти из них входили все филиалы Кубанского госуниверситета, пять из которых по версии Минобра должны быть ликвидированы. В тех городах и весях, где будут закрыты хорошие филиалы, останутся функционировать филиалы из нижней части рейтингового списка. И нетрудно с трёх раз догадаться, куда пойдёт студент лик-

видированного филиала государственного вуза, если его финансовое положение не позволит ему ездить в краевой центр или в ближайший незакрытый филиал. Опять странная забота о не пользовавшихся спросом филиалах негосударственных вузов.

И наконец, *шаг третий*. 1 ноября 2012 года был опубликован список «неэффективных» вузов. В нашем регионе в него попали старейшие и главные профильные вузы города Краснодара – аграрный университет, технический университет и университет культуры. Это профильные вузы, имеющие фундаментальную базу, добротную профессию и, главное, давнюю традицию. В компанию к ним была добавлена армавирская педагогическая академия – единственный оставшийся в крае самостоятельный педагогический вуз. Складывается впечатление, что кому-то очень хочется убить остатки советского высшего образования, которое ещё как-то сопротивляется реформаторам и модернизаторам.

И ведь даже если этот нелепый список «неэффективных» вузов будет официально признан ошибкой нового министерства, то «осадак-то всё равно ведь останется». А осядет он в виде незаслуженных пятен на десятилетиями лет зарабатываемом авторитете крупных известных вузов. По отношению трёх краснодарских вузов так и произошло – их исключили из списка неэффективных. Но какой-нибудь абитуриент образца 2013 года обязательно об этом пятне вспомнит и... пойдёт в никому неизвестный, но незапятнанный родным министерством частный вуз. Такая вот забота о не лучших проявлениях высшего образования.

Какой шаг будет следующим?

P.S. Этот шаг не заставил себя ждать. Когда мы завершили работу над книгой, стало известно, что Минобрнауки в целях повышения средней зарплаты преподавателей вузов принял решение о необходимости сократить

до 15% количество преподавателей, работающих с неполной нагрузкой. Что это значит? Это значит, что из вузов уйдут профессора-пенсионеры, которые работают качественно, но с небольшой нагрузкой. Из вузов уйдут молодые женщины-преподаватели, у которых есть несовершеннолетние дети, ибо совмещать качественную работу в вузе с полной нагрузкой и воспитание детей невозможно. В итоге нагрузка вырастет у остальных преподавателей. Как вы думаете, в какую сторону изменится качество образования при повышении нагрузки преподавателя? По школам это уже видно. Так неужели для того, чтобы отрапортовать о повышении средней зарплаты преподавателей, надо делать такие нелепые шаги?

Б. В поисках эффективности: между Францем Кафкой и Адамом Смитом

Вообще, если брать *всю* интеллектуальную традицию человечества (от древнегреческих, древнеиндийских и древнекитайских школ до современных *лучших* мировых вузов), то отчётливо видно, что понятие «эффективность/неэффективность» с трудом применимо к оценке качества образования. Что-то подобное пытались внедрять софисты в Древней Греции, рассуждая о пользе знания, но этот подход не получил поддержки ведущих философских школ и вызвал ожесточённую полемику. Как известно, в той полемике восторжествовала «линия Сократа». В результате мы смогли стать наследниками глубочайшей интеллектуальной традиции, на тысячелетия, определившей каноны и принципы образованности и учёности. Традиции, в лоне которой зародилась и выросла наука Нового времени, преобразовавшая мир и общество. Что было бы, если бы восторжествовал прагматичный подход софистов? Вопрос открытый, но, по-

видимому, интеллектуальные результаты были бы, мягко говоря, скромнее.

В начале XX века с похожими идеями в США выступил Дж. Дьюи, оказав глубокое влияние на теорию и практику американского школьного образования. Отдавая дань глубине его идей (часто несправедливо примитивизируемых), напомним, что именно господство этих идей привело к глубокому кризису американского школьного образования, ставшего предметом знаменитого доклада Специальной комиссии Конгресса США и названного авторами «Нация в опасности»¹³. В числе главных зол школьной системы США авторы называли *гипертрофированный прагматизм*, ставший главным принципом американского школьного образования.

Почему-то так сложилось, что в высшем руководстве Министерства образования и науки РФ людей с системным гуманитарным образованием практически нет. Управленческая команда Минобра – это в большинстве своем экономисты и менеджеры – носители того самого прагматизма, о котором писали в своем докладе американские аналитики в далеком 1983 году. И у нас этот прагматизм как-то «естественно» стал вершиной философии образования, всё больше подчиняя себе логику реформаторских инициатив.

К сожалению, наши чиновники не хотят понять и услышать предостережения западных интеллектуалов (да и своих – тех же В.А. Садовниченко или Ж.И. Алфёрова) о рисках системной прагматизации образования. Критические работы профессора А. Блума, мировых корифеев

¹³ A Nation at Risk. National Commission on Excellence in Education. Washington: D.C., 1983.

Н. Хомски или З. Баумана¹⁴, вытеснены из их сознания «трубадурами рынка» М. Фридманом и Ф. Хайеком. Всё это, как говорится, привычное зло. Но когда в конце прошлого года Министерство опубликовало критерии, по которым осуществлялась оценка эффективности вузов, то в воздухе отчетливо запахло не то Ф. Кафкой, не то «Дивным новым миром» О. Хаксли, не то героями В. Пелевина. Основных критериев, как мы помним пять: *средний балл ЕГЭ принятых на обучение студентов; объём научных работ на одного сотрудника; количество выпускников-иностранцев; доходы вуза в расчёте на одного сотрудника; а также общая площадь учебно-лабораторных помещений в расчёте на одного студента*. Встают естественные вопросы. Как связаны эти критерии с эффективностью вуза? Что такое эффективность вообще? Как её в принципе можно измерять и зачем? Попробуем очень коротко порассуждать на эти темы. Начнём с критериев.

1. *ЕГЭ*. Очевидно, что наши чиновники вопреки мнению большей части профессиональных педагогов до сих пор считают ЕГЭ информативным инструментом. Несмотря на ежегодный «фестиваль» коррупционных скандалов и нареканий к качеству измерительных материалов. Возможно, они думают, что Пушкин, Карамзин или Достоевский набрали бы высокие баллы по ЕГЭ. Однако, как можно напрямую связывать ЕГЭ и эффективность вуза?! Связь это вполне может существовать, но она в любом случае будет сильно опосредованной рядом иных факторов. Сам же ЕГЭ (при условии доверия к его резуль-

¹⁴ Речь идет о резонансных на Западе критических работах: Bloom A. The Closing of the American Mind. N.Y., 1987; Бауман З. Индивидуализированное общество / Пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева. М.: Логос, 2002; Хомски Н. Приватизация образования – подрыв солидарности // Скепсис. 2005. № 3-4. http://scepsis.ru/library/id_380.html.

татам) – это, прежде всего, показатель результативности (а не эффективности) школы! Логика, согласно которой, лучшие выпускники стремятся поступить в лучшие вузы, суть явная и довольно грубая примитивизация реальности. На деле выбор вуза обусловлен в первую очередь совсем другими факторами – территориальной и экономической доступностью, возможностями проживания и содержания студента, позицией родителей и т.п. Как можно не учитывать эти явные и очевидные факторы, делающие связь между ЕГЭ и вузом нелинейной и экономически избирательной, для нас остаётся загадкой.

2. *Количество выпускников-иностранцев.* Такое впечатление, что вернулся XIII век – век международных университетов: Болонья, Париж, Оксфорд, куда толпы школяров собирались со всей Европы. Но ведь уже с XIV-XVI веков, когда в Европе появляются национальные университеты, эта столь восхищающая адептов *education management* мобильность почти совсем прекращается. Зачем ехать за тридевять земель, если рядом есть свой вуз? Встаёт вопрос, вполне закономерный в обществе потребления: можно ли оценивать образование по тем же критериям, что и гигиенические прокладки – по удобству пользования и раскрученности бренда. Тысячи потребителей образовательных услуг выбирают Оксфорд, также как миллионы женщин выбирают «Олвэйс»?

Стоит ли верить западным рейтинговым агентствам, утверждающим, что академическая мобильность – это важный показатель высшего образования? Ведь большинство из них мало общего имеют с объективностью, а на самом деле «продвигают» интересы различных групп влияния, ведь образование – это бизнес с миллиардными оборотами, и большая часть рейтингов – это, прежде всего, инструменты *brand-building*. Идея академической мобильности при всей внешней привлекательности (Ну ещё бы! Студенты едут за лучшим мировым образованием!)

грешит все той же примитивизацией реальности. Стронники мобильности, видимо, не замечают, что издержки культурной, языковой, организационной и прочей адаптации отнюдь не способствуют качеству образования. Ведь болтаться по миру в поисках *впечатлений* (а именно это сегодня составляет суть академической мобильности для огромного *большинства* студентов, отсюда термин «*образовательный туризм*») легче, чем спокойно и последовательно *овладевать знаниями* на одном месте. Качество образования снижается во всем мире, несмотря на мобильность, а возможно и благодаря ей, ибо она крайне трудно сочетается с *системным образованием*.

Но причём тут иностранные студенты и эффективность вуза?! Ну, это же в лучшем случае эффективность бренд-менеджмента! Ведь вуз, поощряющий эту мобильность, действует в неотменяемой маркетинговой логике, камуфлирующей содержание образования рекламой и продвижением¹⁵. Причём опять-таки там есть экономический фильтр, ведь только состоятельные студенты могут позволить себе эту мобильность.

3. *Объём научных работ на одного сотрудника*. С одной стороны, замечательный и разумный критерий. Да, когда преподаватели вуза – это действующие учёные, это прекрасно. Но! **Не могут все преподаватели быть учёными**. Ведь даже поверхностное знакомство с архитектурой образования показывает, что процент «прорывных» исследователей составляет от 1 до 10%. А остальные – это интерпретаторы и ретрансляторы, чья миссия исключительно важна – распространять знания. На деле это означает, что сделать всех или даже большинство преподавателей учёными можно только двумя путями: или сократить их количество в 10 раз, оставив только

¹⁵ См.: Хагуров Т.А. Высшее образование между служением и услугой // Высшее образование в России. 2011. № 4. С. 47-57.

«прорывных», или заставить большинство публиковать как можно больше пустых и бессодержательных статей, пересказывающих банальности. Но зачем? А как же исследовательские университеты? – спросят нас поклонники западных моделей. Ну, во-первых, не все вузы должны быть исследовательскими. Пусть таковыми будет какая-то часть, как это, кстати, и было в советское время. Разве в МГУ или ЛГУ не было исследований мирового уровня по целому спектру научных направлений? Но ведь сама организация науки у нас сильно отличается от американской. Там действительно основной объём научных разработок выполняется университетами и сотрудничающими с ними исследовательскими лабораториями и технопарками. В СССР же была создана мощная инфраструктура научных учреждений Академии наук – НИИ и связанные с ними структуры. Вузовская и академическая наука развивались параллельно, обогащая и подпитывая друг друга, хотя без сложностей это взаимодействие тоже не обходилось. Эту систему хотят сломать, чтобы заменить на американский вариант? Но ведь издержки будут явно больше приобретений... По крайней мере этот вопрос должен дискутироваться широко и открыто, а не продвигаться «тихой сапой».

Такое же недоумение вызывает попытка Министерства образования и науки и ВАКа встроиться в «хвост уходящего паровоза» западной наукометрии. И вместо того, чтобы создавать собственную мощную базу научных публикаций, всех учёных пытаются вогнать в Scopus, Web of Science и прочие западные базы. И если ты не публикуешься на английском языке, то ты плохой учёный. А индекс цитирования и индекс Хирша – главное мерило научной результативности. В интернете очень несложно найти десятки советов по накрутке этих индексов. Только к подлинной науке это не имеет ни малейшего отношения.

4. *Количество площадей на одного студента.* Здесь вообще комментировать сложно. По-видимому, авторы обсуждаемой нами экспертной идеи рассматривали количество площадей как косвенный показатель качества образования, который обуславливает удобство и эффективность передачи знаний. Но ведь показатель этот глубоко вторичен. Конечно, площади, а также техника, оборудование и прочие условия и средства образования важны. Но ведь люди – обучающие и обучаемые – бесконечно важнее! Ведь в прекрасных аудиториях и на самом современном оборудовании мы можем плодить неучей и лентяев. И наоборот, в самых сложных условиях можно растить высокообразованных и жертвенных учёных и специалистов, достигающих мировых высот. Опыт развития нашего образования в 1930-50-е гг. это наглядно доказывает. Вообще же, измерять эффективность образования по количеству площадей – это то же самое, что измерять эффективность больницы не по показателям излечения и смертности, а по размерам палат и количеству кроватей.

5. *Доходы в расчёте на одного сотрудника.* Ну что ж, здесь всё понятно и логично! Абсолютно правильный критерий. При условии, что мы рассматриваем вуз как простую коммерческую фирму, цель которой – увеличение прибыли. Да здравствует Адам Смит!

Просто, видимо, авторы мониторинга вузов забыли, что существуют вещи неутилитарные, которые иногда почему-то плохо продаются в нашем грешном мире. Таковы многие фундаментальные исследования – результат не гарантирован и сильно отсрочен, инвестиции рискованны. Таковы сегодня многие гуманитарные и естественнонаучные направления: история, филология, культурология, теоретическая математика. Спрос на них в прагматичной культуре общества потребления неумолимо падает – и у нас, и на Западе.

Или то, что не продаётся, не заслуживает сохранения? Тогда неудивительно, что в списке «неэффективных» оказались известные на всю страну, заслуженные и авторитетные гуманитарные вузы и вузы искусств. «Долой всё не имеющее явной полезности и потребительского спроса!» – насколько правомерно с таким девизом подходить к образованию? Ведь на классическую культуру, в том числе на Достоевского с Тургеневым, спрос уже упал катастрофически. Может вообще их из школьной программы убрать и заменить Гарри Поттером, благо на него спрос большой?

Эффективность образования – это что-то принципиально другое, нежели то, что пытаются измерять наши чиновники. Во-первых, любой нормальный вуз занимается тем, что учит и воспитывает (что важно!) студентов, а во-вторых (!), осуществляет исследовательскую работу. Так вот измерять нужно именно показатели обученности и воспитанности. И, конечно, не по таким критериям, по которым чиновники министерства оценили «эффективность». И не по показателю востребованности выпускников, ибо этот показатель не информативен, прежде всего, потому, что деформированная и деградировавшая за последние 20 лет экономика не нуждается в огромном числе специалистов из номенклатуры вузовских специальностей, рассчитанных на экономику нормальную. Поэтому надо либо экономику лечить, либо систему высшего образования впихивать в прокрустово ложе криминально-сырьевой экономики, напевая при этом колыбельную об инновационном развитии.

И последнее. Размышляя над тем, какой же вуз сегодня может соответствовать суровым и равнодушным требованиям нашего министерства, мы неожиданно нашли ответ. Всё просто! Нужно создать эталонный эффективный вуз – *Российский институт наркобизнеса*. Не смейтесь! Такой институт, если он будет создан под па-

тронамом Минобра, сразу привлечёт огромное количество инвестиций. Площадей мировые наркокартели настроят сколько угодно. Направлений подготовки пусть будет четыре: прикладная химия и фармакология (технологии производства наркотиков), трафик-менеджмент (управление наркотрафиком), маркетинг (сбыт, продажи, поведение потребителей) и безопасность жизнедеятельности (нужны же специалисты в службы безопасности наркокартелей). Иностранцев студентов (и не только из Колумбии, Бирмы и Афганистана, но и из Европы и Америки) будет сколько угодно. Объём востребованных рынком прикладных научных исследований будет, мы уверены, огромным как в области химии и фармакологии (создания наркотиков), так и в сфере менеджмента и маркетинга (коррупционные схемы и технологии сбыта). Соответственно, показатели дохода на одного сотрудника будут зашкаливать. Да... Грустный юмор!

ГЛАВА ЧЕТВЁРТАЯ
ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ
ГЛАЗАМИ УЧИТЕЛЕЙ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

4.1. Учительские тревоги и беспокойства

Наконец, десятый содержательный вопрос нашей анкеты был посвящён педагогическим тревогам – тем факторам образования, которые вызывают наибольшее беспокойство педагогического сообщества. Респондентам был предложен перечень факторов с просьбой отметить вызывающие наибольшее беспокойство. Рейтинговые результаты представлены в таблице 15.

Таблица 15

Факторы, вызывающие наибольшее беспокойство

Варианты ответов	Суммарный процент
Заработная плата	86,5%
Престиж профессии	81,4%
Политика Министерства образования и науки	81,4%
Существующая система отчётности	79,2%
Нравственные качества учащихся	78,7%
Уровень подготовки учащихся	76,7%
Состояние здоровья учащихся	75,2%
Отношение родителей к учёбе детей	75,1%
Образовательная политика местной власти	70,1%
Материально-техническая оснащённость	69,0%
Социальная значимость педагогической профессии	65,4%

Содержание образования (стандарты)	64,2%
Мотивация большинства педагогов	59,6%
Возраст преподавательского состава	54,1%
Политика непосредственного руководства	50,3%
Квалификация большинства педагогов	25,3%
Взаимоотношения с учащимися	32,0%
Взаимоотношения с коллегами	22,0%
Другое	6,6%
Всего	1152,9%

Результаты, представленные в таблице, говорят сами за себя и вполне наглядно показывают реальные (так как их видит профессиональное сообщество), а не декларируемые результаты реформ.

Первое, что тревожит большинство педагогов, – это материальное бедствование и падение престижа профессии. Нищета и социальное аутсайдерство становятся атрибутами педагогической профессии. Может ли быть **эффективным** (наши чиновники так любят это слово) воспитателем и наставником подрастающего поколения бедствующий в экономическом и социальном плане человек? Сможет ли «училка» как представитель сферы образовательных услуг (педофициант) нести «разумное, доброе, вечное» (или даже «эффективное и конкурентоспособное»), если школьники воспринимают её в качестве социального аутайдера («разве нормальные люди станут училками?») Может быть, все не так плохо и мы сгущаем краски? Тогда резонно предположить, что абсолютное большинство педагогов – социальные симулянты, которые от «добра ищут добра». Клиника?

Пять лет назад похожий вопрос был задан руководителям школ Краснодарского края. Он был сформулирован так: *«Назовите не более пяти факторов, которые*

больше всего мешают Вам как руководителю школы». Возможность ответа мы ограничили пятью вариантами для того, чтобы заранее отсеять не самые существенные ответы. После обобщения ответов мы объединили в таблицу наиболее часто повторяющиеся ответы и расположили их в порядке убывания.

Таблица 16

Названные факторы	Суммарный %
Огромное количество бумаг, информации и отчётности	79,55
Избыточный контроль и давление со стороны органов управления и контроля	52,44
Нехватка денег	26,22
Бюрократизм органов управления	21,77
Авральный режим работы	20,00
Заорганизованность, избыточное количество «обязательных» мероприятий и конкурсов	14,66
Отсутствие доверия и экономической и содержательной самостоятельности в работе школы	9,78
Низкая заинтересованность родителей	6,66
Проблемы ремонта зданий	4,44
Низкая заработная плата	4,00

Другие факторы были названы не более пяти раз, поэтому их мы не вводили в итоговую таблицу.

Обращает внимание то, что первые восемь факторов зависят в первую очередь не от деятельности школ, а от стиля и характера работы органов управления образованием. Это, видимо, позволяет сделать вывод о том, что качество работы школ можно улучшить через принципиальное изменение стиля и характера управления системой образования через *уменьшение документооборота,*

количества управленческих служб и количества самих управленцев.

4.2. «Девятый вал» приказов

Ответы на другие вопросы звучат в унисон. Следующие по значимости проблемы, беспокоящие педагогов, – это политика Минобрнауки и существующая система отчётности. Это неслучайно. Сегодня (и авторы не раз были тому свидетелями) в деятельности образовательных учреждений всех уровней начинают отчетливо проступать черты объектов, описанных в *теории превращённых форм, – форм, отрицающих своё содержание*. Школа и вуз должны работать с детьми и студентами, а вместо этого часто сбывается грустный анекдот: «Дети уйдите из школы, не мешайте работать с документами по реализации национального проекта». Педагоги от этого стонут, но деваться им некуда. Спросите у учителей первых классов, год отработавших по новым ФГОсам, остаётся ли у них время на детей? Опять сгущаем краски? Получается, что за неполные 20 лет наши «косные» и «кондовые» «училки» и «преподы» так и не оценили по достоинству заботу Минобрнауки о процветании вверенной ему сферы. Или может быть прав С.Е. Кургинян, говоря, что к слову «Министерство» сегодня необходимо прибавлять слово «ликвидации», чтобы понять суть его деятельности?

В качестве примера приведём график количества приказов, издаваемых ежегодно краевым органом управления образованием (управлением, департаментом, министерством – в разные годы он назывался по-разному) Краснодарского края с 1994 по 2012 годы (данные взяты с официального сайта Министерства образования и науки Краснодарского края¹⁶ и округлены в сторону уменьше-

¹⁶ <http://www.edukuban.ru>.

ния по нумерации последних декабрьских приказов, опубликованных на сайте).

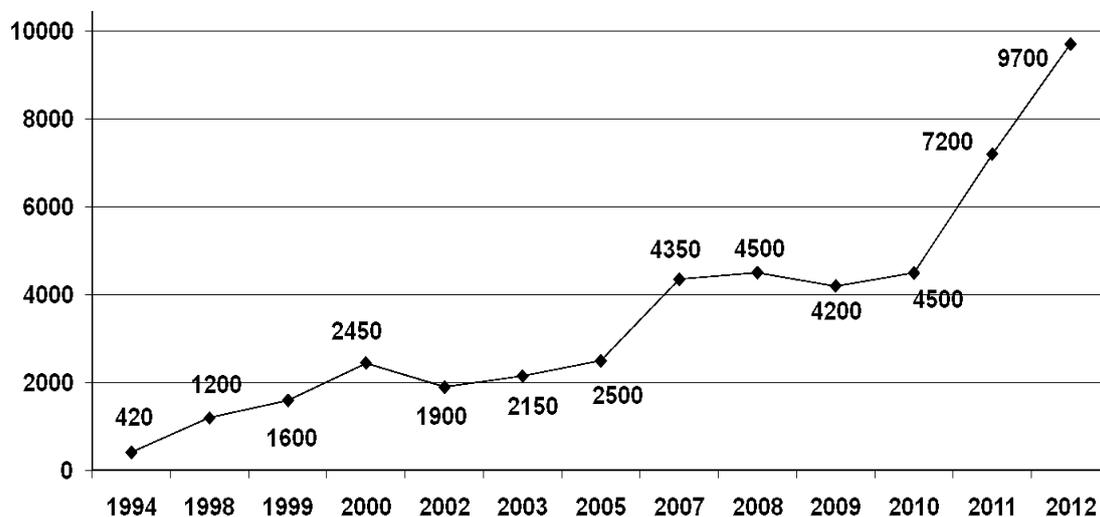


Рис. 1. Количество приказов, изданных региональными органом управления образованием Краснодарского края с 1994 по 2012 гг.

Этот график значительно опережает производительность Государственной Думы РФ. Вот общее количество законов, принятых Думой разных созывов: Первый созыв – 361; Второй созыв – 741; Третий созыв – 772; Четвёртый созыв – 1076; Пятый созыв – 1607.

Краснодарский край мы привели в качестве примера вовсе не потому, что мы живём и работаем на Кубани, а потому, что наш регион оказался «впереди планеты всей». Так, в 1984 году в краевом управлении образования работало 11 человек, а сегодня в краевом министерстве – более 300. Хотя количество школьников в регионе неуклонно уменьшалось с 1996 года (752,5 тыс. чел.) по 2009 год (479,6 тыс. чел.), а количество школ с 2000 года уменьшалось и продолжает уменьшаться.

Цифры по иным регионам тоже удручают, но всё равно «наши соседи» из Ставрополя и Ростовской области работают в 8-10 раз «хуже». В сети нам удалось найти цифры и по другим регионам.

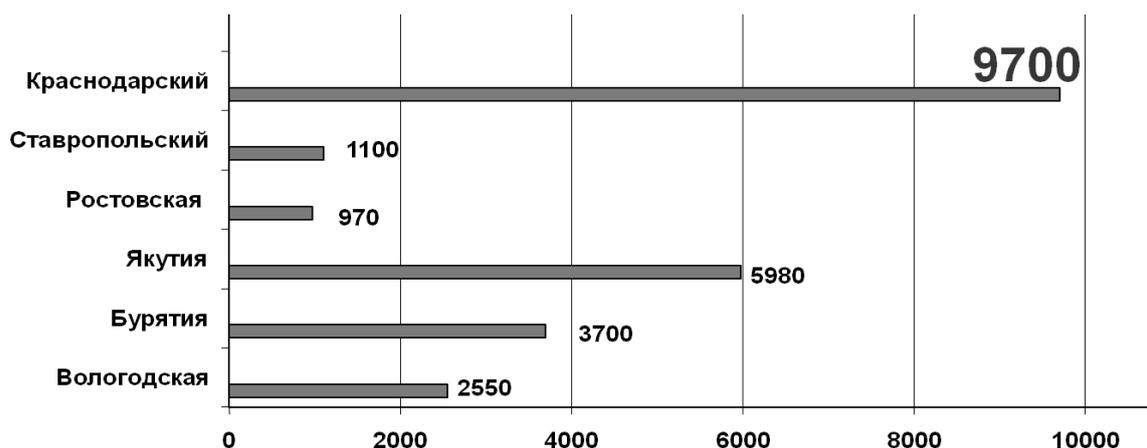


Рис. 2. Количество приказов, изданных некоторыми региональными органами управления образованием в 2012 году в сравнении с Краснодарским краем

Как тут не вспомнить Лао Цзы: «Когда множатся законы и приказы, растёт число воров и разбойников». Две тысячи лет назад сказано, а так актуально.

4.3. Здоровье нравственное и физическое

Проблема нравственности учащихся, коррелирующая с проблемой отношения родителей к учёбе своих детей, отражает результаты «культурной революции» 1990-х гг. Сегодня в школу и вузы идут дети «детей перестройки» и «лихих 90-х», дети «поколения Пепси». Культурный регресс, сопровождаемый центральными СМИ «игрой на понижение», приносит свои плоды. То ли ещё будет.

Следующие по значимости проблемы – это уровни подготовки и состояния здоровья детей. Здесь возможны возражения: «Так это вы же их и готовите, чего жалуетесь?» Это очень поверхностный взгляд. Процесс обучения в школе (и отчасти в вузе) трёхсторонний: есть учитель, ученик и родитель, без воспитательной поддержки которого ребёнок, особенно маленький, учиться не может. У него ещё не сформированы волевые и ценностные

регуляторы поведения. Так вот если родитель и ребёнок занимают пассивную или отрицательную позицию, учитель оказывается почти бессильным. У детей, воспитанных телевизором и компьютером, в силу постоянной информационной перегрузки атрофируется мотивация к обучению, им становится «неинтересно», они не могут удержать внимание. Эти теледети и Интернет-дети – сегодняшний вызов нашей системе образования. Такой же, как беспризорники в 1920-е гг. (хотя и сегодня их сотни тысяч). Но тогда была заботящаяся о детях Советская власть. И был А.С. Макаренко, 125-летие которого так позорно замолчали. А где их взять сегодня?

Наконец, свыше половины респондентов отметили значимость проблемы мотивации педагогов, вкуче с проблемой старения кадров. Думается, респонденты вполне объективны: падение престижа и экономическая неустроенность стали верными спутниками профессии педагога, а это – неизбежный фактор депрофессионализации. Мотивация Служения, уступая место мотивации сервиса, порождает стремление делать «от и до», а это неизбежно «снижает планку», поскольку точный учёт этого «от и до» невозможен. А без включённости души любая ситуация вовлечённого взаимодействия распадается на множество эгоимпульсов. Ситуация пока держится на учителях и преподавателях «старой закалки», но надолго ли их хватит?

В целом, наш краткий и неизбежно поверхностный анализ результатов исследования позволяет заключить, что «обетованная земля» позитивных результатов образовательных реформ опять далеко за горами, перспективы её достижения отодвигаются на неопределённый срок (ибо уже 20 лет продолжается «переходный» период). А оценка непосредственных последствий у *большинства педагогов* далека от оптимизма.

ГЛАВА ПЯТАЯ ФИЛОСОФСКИЕ ЗАМЕТКИ О МИФОЛОГИИ РЕФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

5.1. «Образование» и «подготовка» в свете принципов реформы образования

Разумеется, не мы одни – рядовые педагоги – пытаемся осмыслить итоги реформ образования. Это пытаются делать и её авторы и идеологи. В 2011 году вышла необычайно интересная книга Э.Д. Днепров «Новейшая политическая история российского образования». Книга в полном смысле уникальная. Она написана одним из «столпов» реформы образования, бывшим министром, видящим ситуацию управления образованием изнутри. Крайне интересная... и полемичная книга. Например, один из выводов об итогах двадцатилетних реформ: «реформирование образование – это бесценный продукт усилий образовательного сообщества, обеспечивших как выживание отечественного образования, <...> так и последующее динамичное его саморазвитие»¹⁷. Странно, но нам и большинству наших коллег, при размышлении об итогах реформы чаще всего приходит на ум слово «катастрофа». Ну да, на вкус и цвет... кому катастрофа, кому – динамичное саморазвитие. Не в этом дело.

Дело в мифологемах, создающих иллюзию какой-то легитимности и необходимости произошедших и происходящих реформ. О каких мифологемах идёт речь? Вновь цитируем Э.Д. Днепров: «в основу образовательной реформы 1992 г. были положены **десять базовых принципов** (выделение автора. – Т.Х., А.О.), разработанных ещё в 1987 году, одобренных в декабре 1988 года на Всесоюз-

¹⁷ Днепров Э.Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки. М.: Мариос, 2011. С. 45.

ном съезде работников народного образования, а позднее развитых применительно к современным российским реалиям»¹⁸. Большинство (если не все) этих принципов – это *мифологемы*. Они есть продукт и инструмент мифологического, а не научного и/или управленческого мышления. Не имея возможности в этой небольшой по замыслу работе коснуться всех из них, остановимся на одной – *мифологеме непрерывного образования*. Снова цитата: **«Сегодня образование нельзя приобрести на всю жизнь: знания, полученные в школе изнашиваются подчас раньше, чем школьный ранец. Отсюда исходная посылка и лейтмотив непрерывного образования – образование не на всю жизнь, а через всю жизнь»**¹⁹ (выделение и курсив автора – Т.Х., А.О.). Тезис о непрерывности образования, о стремительном устаревании знаний, о невозможности получить образование на всю жизнь давно стал трюизмом. Сторонники и противники реформ обычно соглашались друг с другом, когда речь заходит о непрерывности образования и невозможности получить его раз и навсегда.

Между тем, повторим, что это мифологема, построенная на смешении понятий «образование» и «подготовка». Проходить *дополнительную подготовку* или *переподготовку* сегодня действительно нужно чаще, чем 30, 50 или 100 лет назад. Но *образование* и сегодня и вчера и 100 лет назад – это нечто, что получают (или не получают) один раз и навсегда. Сказанное требует пояснений.

Начать нужно с изначального смысла слов «образование» и «подготовка». Мы уже не раз касались различий между ними в ряде предыдущих работ²⁰, но сейчас по-

¹⁸ Там же. С. 42.

¹⁹ Там же. С. 51.

²⁰ См. напр.: Хагуров Т.А. Образование в реформирующемся обществе: проблема оценки качества // Россия реформирующаяся. Ежегодник Института социологии Российской академии наук - 2010. Вып. 9. М.: Новый Хронограф,

пробуем сделать это подробнее. Итак, ещё древние греки различали «технэ» (τέχνη) – навык, умение, практическое искусство и «Логос» (λόγος) – знание, смысл, значение. Разница между ними очевидна: практическим навыком (τέχνη) *овладевают*, к Истине-Логосу *приобщаются*. Приобщиться к Логосу означало принять некую матрицу мышления, понимания и рассуждения, сформировать ум по *образу*. Но образование не исчерпывалось только интеллектуальным развитием. По определенному образу (канону, матрице) формировались и душевно-нравственные качества – мужество, доброта, правдивость, способность воспринимать и чувствовать прекрасное. Этой задаче служили муссические искусства. И, наконец, телесная природа человека тоже подвергалась образованию – отсюда палестры и гимнасии, состязания и игры. Античность сформулировала классическую цель образования – всестороннее развитие человека, сформированность (по образу!) его *интеллектуальных, душевных* (эмоциональных), *морально-волевых* и *физических* качеств. Эта способность понимать, чувствовать и действовать определенным ОБРАЗОМ и называлась *образованием*. И все понимали, что это то, что даётся на всю жизнь. Это не означает, что человек, получивший хорошее образование, в дальнейшем ничему не учился. Напротив, он мог и должен был овладевать многими новыми навыками и умениями, но это была уже *профессиональная подготовка*. Способность же самостоятельно осваивать новые знания и навыки как раз и формировалась в процессе образования. Такова была точка зрения классической философии. Софисты смотрели на все это несколько иначе, но об этом чуть позже.

Классические положения античной педагогики были развиты христианством. Принципиально новое хри-

2010. С. 258-274; Хагуров Т.А., Остапенко А.А. Человек исчезающий: исторические предпосылки и суть дегуманизации образования // Народное образование. 2011. № 7. С. 46-54.

стианское понимание Истины наполнило античные образовательные формы. Истина есть Бог, а Бог есть Любовь (Добро) и Красота. Образ обрёл конкретные черты Христа и святых. Но это содержание ничуть не устраняло прежней идеи образования: человек формируется по Образу и далее способен следовать по жизни самостоятельно.

И здесь нужно спросить ещё раз, что даёт человеку образование. По большому счёту всего несколько вещей: а) понимание важных Истин; б) способность правильно рассуждать; в) способность чувствовать, понимать и ценить Любовь и Красоту; г) способность к нравственному (а значит волевому) поведению (Добро); д) готовность к выполнению базовых социальных ролей – мужчины или женщины (этому нужно учиться, о чём сегодня часто забывают), отца или матери, друга и соратника в каком-либо деле. Наверное, можно ещё что-то добавить, но нам кажется, что главное мы вспомнили. Прочие же конкретные навыки или компетенции (модное словечко) – вторичны и выстраиваются на образовательном фундаменте. Отсюда принцип фундаментальности – обеспечить этот самый фундамент как базу понимания, рассуждения, поведения и чувства. Цели образования по большому счёту сводятся к развитию (разбуживанию, научению) в ребёнке Любви. Любви к знаниям, труду и людям и формированию, соответственно, социально и личностно значимых качеств: *любопытности, трудолюбия, человеколюбия и жизнелюбия*. В совместной работе с А.В. Шуваловым эти вопросы нами рассматривались более подробно²¹.

Советская школа, как и любая родственная ей классическая школа, в целом обеспечивала искомое – форми-

²¹ *Остапенко А.А., Шувалов А.В.* Антропологическая лестница образовательных целей: от законничества через благодатность ко спасению // Живая вода: научный альманах. Вып. 1. Калуга: Калужск. гос. ин-т модернизации образования, 2012. С. 63-75.

рвала Образ на прочном Фундаменте. Это, что касается уровня общего образования. Профессиональное образование устроено сходным образом. На фундамент общего образования накладывается база профессиональных знаний, от общих Истин переходят к конкретным. Человек сначала овладевает общепрофессиональными интеллектуальными инструментами. Об этом писал В. Гейзенберг: «Кто занимается философией греков, <...> упражняется в умении владеть одним из наиболее мощных интеллектуальных орудий, выработанных западноевропейской мыслью»²². Затем на эту базу накладываются уже специфические профессиональные компетенции.

Итак, принцип классического образования прост: сначала ценностно-мировоззренческая и интеллектуально-волевая база, потом – инструментально-деятельностная часть. Сначала понимать и любить, потом – действовать. Интегрируется и то и другое в рамках Образа.

5.2. От социологии и педагогики к философии и метафизике

Если принять приведённые рассуждения, то станет понятно, что разговоры о непрерывном образовании – суть подмена понятий. То, что следует за образованием, – это подготовка, саморазвитие, углубление и расширение знаний и прочие формы интеллектуально-духовного роста, опирающиеся на фундамент Образа. Когда говорят о стремительном устаревании знаний, то всегда хочется напомнить, что *принципиальные, глубокие знания о мире меняются очень мало и очень медленно*. Последний раз нечто подобное (смена картины мира) происходило в XVI-XVII вв., что и вызвало потом перестройку системы

²² Гейзенберг В. Шаги за горизонт. М.: Прогресс, 1987.

образования. Появилось массовое школьное и профессиональное технологическое и естественнонаучное образование. Притом в области гуманитарных знаний и гуманитарного образования эти изменения были гораздо меньшими, чем может показаться на первый взгляд. А в сфере воспитания, т.е. в сфере ценностей, так и вовсе ничтожными. Здесь требуется оговорка – нужно различать текущее (сиюминутное) социальное восприятие ценностей и их суть, смысл, истинность. Первое часто изменчиво, второе – почти нет. Вольтер мог кричать на всю Европу своё «Раздавите гадину!», говоря о католической церкви. Но его крик всегда будет ничтожнее и глуше тихого голоса Любви, звучащего в Нагорной проповеди. Ибо Евангелие (и вообще истинные ценности) вечно, а Вольтер и иже с ним (сиюминутные мнения о ценностях) временны. Как писал тонкий и проницательный К.С. Льюис «Различия между взглядами на мораль действительно существовали, но они всегда касались лишь частных. <...> я хотел бы лишь попросить читателя подумать о том, к чему бы привело совершенно различное понимание морали. Представьте себе страну, где восхищаются людьми, которые убегают с поля битвы, или где человек гордится тем, что обманул всех, кто проявил к нему неподдельную доброту. Вы с таким же успехом можете представить себе страну, где дважды два будет пять»²³. В самые различные эпохи человек остаётся человеком и важнейшие ценности неслучайно называют *вечными*. Поэтому написанные в первом веке «Письма к Луцию» Сенеки и «Письма к сыну» Честерфилда, написанные в XVIII веке, вполне современно звучат и сегодня в век нанотехнологий и компьютеров. В эпоху научной революции и смены картины мира XVII-XVIII вв., лучшими в Европе были иезуитские школы, консервативные и гибкие одновременно.

²³ Льюис К.С. Просто христианство. М.: Fazenda, Дом надежды, 2003. С. 13

Аналогичным образом, когда сегодня взхлёб говорят об информатизации и о том, как компьютер меняет процесс обучения, хочется крикнуть: «Люди, опомнитесь!». Что меняется принципиально? Компьютер берёт на себя самые примитивные интеллектуальные задачи, тогда как сознание первоклассника бесконечно сложнее. Что даёт компьютер? Возможность быстро найти нужную информацию, быстро посчитать и т.п., но не более. Но ведь эту информацию ещё нужно осмыслить, понять, а эта способность стремительно исчезает у детей компьютерного века. Вместо *понимания* формируются простейшие интеллектуальные навыки *распознавания* и *комбинаторики*, блокирующие самостоятельность мышления. Это же бич современных студентов.

Если мы признаем, что существуют Истины, то вынуждены будем признать, что ОБРАЗование есть приобщение к этим Истинам. Иногда сам процесс формирования Образа сильно растягивается (например, необходимость работы мешает учёбе), что не отменяет сути. В полном же смысле *непрерывное образование* означает бесконечную изменчивость Образа. И вот здесь мы оказываемся *на стыке теории и метафизики*.

До тех пор пока существуют Истины (при всей проблематичности их постижения), содержание Образа задаётся этими Истинами. Если же происходит уравнивание Истины и мнения, то исчезает возможность (и необходимость!) задать Образ. Остаются только интеллектуальные и деятельностные инструменты. Впервые этот принцип реализовали софисты, заявившие устами Протагора, что человек есть мера всех вещей и провозгласивших целью образования личностную эффективность²⁴. Полемика философов с софистами была не чем иным, как сраже-

²⁴ См.: Скирбекк Г., Гилье Н. История философии. Уч. пособие. М.: Владос, 2001. С. 65, 76-78.

нием за Истину, за абсолютные ценности. Если нет Истин(ы), то Образ заменяется бесконечностью образов. *Отказ от Истины проблематизировал само бытие.* Неслучайно следующие за софистами скептические школы распространили свой скепсис на всё бытие. Подлинность мира и человека оказалась под вопросом. И не случайно в это время широко заявил о себе *гедонизм*. Когда во всём сомневаешься, только Удовольствие (и Смерть) остаются реальными. Тогда ситуацию в сфере метафизики и философии, а, следовательно, и в сфере практической (ибо не бывает праксиса без философской и метафизической опоры) спасло христианство. В эпоху Возрождения нечто подобное происходило, например, в творчестве Франсуа Рабле. Раблезианскую апологетику Низа лишь отчасти погасило шатающееся католичество. В конце XVIII века радикальную версию аналогичного скепсиса предложил маркиз де Сад. Тогда ситуацию спасла светская этика, отделившаяся от христианства, но ещё окончательно не утратившая различения Добра и Зла. Это, пожалуй, наиболее явные примеры. Сегодня мы, похоже, наблюдаем очередную историческую драму нападения Сомнения на Истину.

Мощнейшим философским течением современности стал постмодернизм. При всей сложности и разнородности этого явления, его можно кратко определить как новое Искушение Сомнением. Крупнейшие представители постмодернисткой философии, такие как Ж. Лакан, Ю. Кристева, Ж. Деррида, М. Фуко, Ж.-Ф. Лиотар и ряд других осуществили последовательную и эффектную (что не означает – убедительную) критику любых Истин: гносеологических, моральных, эстетических²⁵. Говоря языком психоанализа, постмодернисты репрессировали

²⁵ См.: Ильин И.П. Постмодернизм от истоков до конца столетия. Эволюция научного мифа. М.: Интрада, 1998; История теоретической социологии. В 4-х т. Т. 4. / Отв. ред. и сост. Ю.Н. Давыдов. М.: Канон+, ОИ «Реабилитация», 2002.

Сверх-Я, освободив Оно. Отключив мораль, провозгласили свободу инстинктам. В результате влияния постмодернизма, прежде всего, в сфере культуры и массового искусства общество (особенно российское) получило мощный поток эстетики Низа практически по Рабле и де Саду. Но всё это не главное и интересно больше для девиантолога, чем для педагога. Нас сейчас интересует другое. *Постмодернизм проблематизировал возможность быть.*

Человеку нужно кем-то *быть*. В определенном *бытии* (нравственном, социальном, профессиональном) он реализуется как человек. Чтобы кем-то *быть* нужно *им стать*. Лучшего пути *становления*, чем семейное воспитание и хорошее школьное образование, человечество не придумало. Постмодернизм, повторим, отнимает возможность подлинного бытия. Этот вопрос глубоко исследовал Ж. Бодрийяр. Он же указал, что место Подлинности в современном мире занимают симулякры – подделки под реальность²⁶. Часто Ж. Бодрийяра интерпретируют исключительно применительно к функционированию СМИ в современном обществе как единственному источнику симулякров. Их роль огромна, но проблема гораздо глубже. Сегодня симулякром может быть не только «горячая» новость или рекламный образ. Им может оказаться и человек, и общественное движение, и многое другое. «Казаться» и «быть» смешались окончательно. Все это глубоко повлияло на теорию и практику образования.

С другой стороны, ещё более мощное влияние на образование оказали новейшие теории социальной динамики. «Постиндустриальное общество» Д. Белла, «Информационное общество» Ф. Уэбстера, «Общество сетевых структур» М. Кастельса и многие другие работы выразили, по сути, одну и ту же мысль: современность ста-

²⁶ Бодрийяр Ж. Система вещей. М.: Рудомино, 1995; Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть. М.: Добросвет. 2000.

новиться сложноорганизованной и очень изменчивой. Наиболее ярко, нам кажется, главную мысль этого направления в социальной теории выразил ещё в 1969 году Э. Тоффлер в знаменитом «Шоке будущего», а потом в «Третьей Волне»²⁷. Мысль эта проста: всё изменяется быстро и постоянно: профессии, социальные роли, экономика и, наконец, сам человек. Это шокирует, но к этим постоянным изменениям нужно адаптироваться, ибо таково наше будущее. Именно эта мысль оказала огромное влияние на образование. Действительно, если вся современность стала «текучей» (З. Бауман), то образование должно стать *непрерывным*. Как сформулировал это П. Дракер, в современном обществе школа должна, прежде всего, научить человека учиться²⁸. Это одна из наиболее часто цитируемых реформаторами образования идей. Между тем, эта красивая фраза малосодержательна. Что значит «научить учиться»? Советская школа этому не учила? Нам кажется, что этому учит любая хорошая школа. Многие, например, убеждены, что, как и вчера и столет назад, школа сегодня должна научить ребёнка, прежде всего, различать Добро и Зло, правильно мыслить, любить знания. Тогда и полюбит учиться.

Между тем в общественном сознании, особенно сознании интеллигенции, сегодня соединяются идеи постмодернизма и социальных теорий, отстаивающих «естественность» и «правильность» быстрой изменчивости современного мира. Эти идеи транслируются в каналах массовых коммуникаций, тиражируются в произведениях искусства, смакуются научно-экспертным сообществом. В результате Подлинность в мире (т.е. Истинное бытие)

²⁷ См.: Тоффлер Э. Футурошок. СПб.: Лань, 1997; Тоффлер Э. Третья волна. М.: АСТ, 2002.

²⁸ Дракер П. Посткапиталистическое общество // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология / Под ред. В.И. Иноземцева М.: Academia, 1990. С. 67-100.

вновь оказывается под вопросом. Это касается всего: политики, превращающейся в шоу; семьи, приобретающей форму временного союза; мужественности и женственности, принимающих формы «маскулинности» и «феминности» и трансформирующихся друг в друга. Мир превращается в бесконечную трансформацию форм, лишённых сути. Когда истины относительны, а изменения естественны, человек утрачивает право (да, да, именно *право!*) *быть*, но получает возможность «менять идентичность», экспериментировать с «образами Я». То, что само «Я» при этом утрачивает подлинность, *перестает быть*, мало кто замечает. Не здесь ли корни «воспитания небытием»²⁹? И если всерьёз додумать к чему это ведёт, то станет по-настоящему страшно. Это прямой путь к постчеловеческой цивилизации, у которой уже есть прямые апологеты³⁰. Задумайтесь, что собой представляет мир, где исчезли (или «изменились», что одно и то же) мужественность, доброта, честность, любовь, жертвенность. А ведь это происходит. Уже трудно встретить по-настоящему мужественных мужчин и по-настоящему женственных женщин, ответственных политиков и милосердных врачей. И это только начало. Для человека разучившегося (или так и не научившегося) видеть Истину и верить ей, единственной реальностью становится *он сам и его потребности*. Скепсис всегда эгоцентричен. Не случайно З. Бауман говорит об «индивидуализированном обществе»³¹. Другую особенность по-настоящему глубокого скепсиса очень верно выразил Ф.М. Достоевский в раскольниковской формуле «всё позволено». Отсюда буйст-

²⁹ Остапенко А.А. Воспитание небытием // Воспитательная работа в школе. 2010. № 7. С. 5-6.

³⁰ См., например: Назаретян А.П. Цивилизационные кризисы в контексте Универсальной истории: Синергетика, психология, футурология. М.: ПЕР СЭ. 2001. Можно было бы привести еще много примеров, но они потребуют комментариев, на которые нет возможности в этой небольшой книге.

³¹ Бауман З. Индивидуализированное общество. М.: Логос, 2002.

во измененных страстей, многие из которых уже превращаются в «норму» (например, половая распущенность, принимающая форму «сексуальной активности» или примитивный нарциссизм, превращающийся в «самодостаточность и уверенность в себе»).

Так вот такому обществу, конечно, нужно непрерывное образование и совершенно не нужно образование подлинное. Ибо Образа нет и быть не может. Ибо ценности есть не более, чем «взгляды, имеющие право на существование». Есть и другая причина. Цивилизация Скепсиса – это цивилизация Игры, Имитации и Манипуляции. Когда мы имеем дело с подлинным Бытием, взаимодействия между людьми строятся на принципах Служения и Любви. Когда Бытия нет, их место занимают игры и манипуляции. Люди делятся на манипулируемую массу и манипулирующую элиту. Подлинное образование, а это, напомним, прежде всего, *знание ценностей и умение мыслить*, есть мощное противоядие против манипуляций. В Античности это решалось проще – там образование было благом для избранных. Сегодня отменить результаты Просвещения не так легко. Один из выходов – массовая профанация образования. Чем-либо другим системный отказ от простых и ясных принципов подлинного образования, которые почти не меняются, объяснить трудно.

В заключение напомним, что фольклорный образ «вечного студента» – трагикомичен. В нём отражена неспособность получить образование в срок и начать *быть*. Не это ли ждет значительную часть школьников, которые начинают сегодня получать образование с прицелом на «непрерывность»?

ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ
О ЧЁМ ПЕДАГОГИ ПРОСЯТ ПРЕЗИДЕНТА
И ЧТО ЖЕЛАЮТ МИНИСТРУ ОБРАЗОВАНИЯ?

Последний и, наверное, наиболее информативный вопрос нашего исследования задавался респондентам в открытой форме: «Если бы Вы могли обратиться лично к Президенту и министру образования, что бы Вы могли им пожелать или посоветовать в отношении совершенствования системы образования?» Мы приводим ответы респондентов полностью, выделив подчёркиванием наиболее часто повторяющиеся фразы и мысли. Ответы, совпадающие с позицией авторов, выделены фоном. Насколько мы при этом были объективны – судить читателю.

Ответы даны в алфавитном порядке. Орфография и эмоциональные знаки препинания респондентов сохранены.

- *А реально что-то изменить?*
- *В нашей современной школе много нового, но, на мой взгляд, ненужного.*
- *В стаж включить обучение в институте, т.к. моя пенсия 5049 рублей со стажем 27 лет (и 5 годах учёбы).*
- *В школах и в образовании разруха. Ничего не меняется к лучшему со времен советской власти. Одна показуха! Дети умнее не становятся, учителя – нищие! Здоровья и процветания учителям! Детям – достойных учителей, бесплатное достойное образование!*
- *Введите больше уроков оздоровительного направления – физкультуры, ритмики, танцев.*
- *Ввести тарифную систему оплаты труда, а не направлять деньги на усмотрение работодателя.*

- Верните классическую систему Российского образования!
- Вернуться к советским стандартам образования; повысить заработную плату до приемлемого уровня; проводить разъяснительные и воспитательные работы с детьми по поднятию престижа профессии педагога.
- Вернуться к советской системе образования.
- Вернуться к стандартам, которые были раньше; поменять систему в корне.
- Внимательнее относиться к нуждам учителей (всех независимо от регалий), поднимать престиж учительской профессии, не допускать «очернения» учителя, в образовании должна наступить стабильность.
- Во всех реформах необходимо следовать закону хрупкости хорошего и нерушимости того, что хорошо.
- Всегда помнить о значимости роли учителя. Необходимо проявить внимание и заботу об учителе. Содействовать выполнению его миссии. От её выполнения зависит будущее России.
- Господа, не оглядывайтесь на Запад, обратитесь к традициям российского образования. Пожалуйста, вспомните о приоритете воспитания над обучением. Детей надо воспитывать в вере и благочестии. И не только в семье, но и в стенах наших учебных заведений.
- Дать возможность педагогам проходить курсы повышать квалификации за счёт Министерства образования и науки, частично или полностью. Повысить заработную плату преподавателям.
- Дать достойную зарплату учителям в реальности, а не на словах.
- Дать учащимся выбор формы государственной итоговой аттестации.
- Для того, чтобы качество образования повысилось, нужно уделить большое внимание материально-

технической оснащённости кабинетов, повысить заработную плату учителя, чтобы она не зависела от количества нагрузки и количества учащихся в классе.

– Желая, чтобы минобразования сделало всё, чтобы уровень российского образования стал лучше.

– Закрывать все коммерческие вузы. Поднять престиж высшего образования. В разы поднять оплату труда преподавателей. Вернуться к советской системе образования в школах и вузах.

– Зарплата воспитателя низка. Престиж работы воспитателя нужно поднять.

– Знать школу и её проблемы изнутри, а не теоретически из окна кабинета.

– Идти намеченным курсом, но осторожно, «не ломая дров».

– Изменить образовательную политику! Образование должно стать приоритетом не на словах, а на деле!!! Или мы откатимся по уровню. Работа не на бумаге, а на деле отчётность, бумажный вал – некогда работать, пишем, пишем, пишем!

– Изменить отношение к образованию, руководствоваться принципом «не навреди».

– Изменить существующую систему отчетности (особенно тематические планы).

– Иметь хоть какой-нибудь здравый смысл в управленческих решениях.

– Качество образования станет выше тогда, когда необходимость образования будет ясно видна. Пока преподаватель зарабатывает наравне с уборщицей, ему нечего ответить на вопрос учащихся: «Зачем мне это надо?» Поднять престиж педагога – значит поднять значимость образования.

– Когда на государственном уровне идёт полное уничтожение образования, мои пожелания ничего не значат!!!

– Максимальное улучшение материально-технической базы учебного процесса. Достойную заработную плату педагогам!

– Меньше бумажной волокиты, дайте возможность учителям работать с учеником.

– Меньше равнодушия и бумаг. Не натаскивать, а учить.

– Минобразованию РФ просьба повысить социально-правовой статус и престиж учителя, как это было во времена Советского Союза. Внедрять в образовательную сферу разумно приемлемые стандарты обучения, которые не ущемляют профессиональные интересы учителей предметников. Произошло резкое сокращение и исключение из программы часов по отдельным предметам и думая необоснованное увеличение по другим предметам.

– На мой взгляд ЕГЭ является неудачным экспериментом в нашем образовании. Средняя школа перешла на натаскивание учащихся, уровень коррупции не изменился, зато сдача выпускных экзаменов в школах стала излишне формализованной, стрессогенной, необъективной. К тому же выпускник не имеет шансов улучшить оценку при повторном экзамене в вузах. Кроме того, вузы вынуждены принимать абитуриентов на основе школьных, а не своих критериев.

– Назначить министром образования компетентного умного министра, руководству страны уделять первостепенное внимание детям, школе, ведь это будущее страны.

– Написать заявление по собственному желанию.

– Направить все силы на воспитание и обучение детей, а не удовлетворять свои амбиции.

- Не делать хорошую мину при плохой игре. Убрать Фурсенко!
- Не добивать уже поставленное на колени Российское образование.
- Не забывать про души тех, кого мы учим.
- Не может быть экзамен единым, если нет единых учебников.
- Не разрушать среднее специальное образование. Работники, финансируемые из федерального бюджета не должны быть в худшем материальном положении по сравнению с работниками, которые финансируются из местного и регионального бюджета.
- Не уничтожайте российское образование, повышайте статус педагога.
- Необходимо значительно поднять уровень заработной платы преподавателей с учётом установленных в настоящее время требований к качеству образования.
- Необходимо поднять престиж профессии педагога (СМИ). Повернуться к школе и образованию лицом, а не...
- Необходимо поднять престиж профессии педагога. Для того, чтобы творить и созидать, надо быть уверенным в собственной значимости.
- Нет необходимости в постоянных изменениях программ.
- Ничего, так держать!
- Новое – это хорошо забытое старое. В СССР было одно из лучших образований в мире.
- Нужно думать и об учителях. Они в первую очередь люди!
- Образование 70-х-80-х – самое хорошее, достойное.
- Обратите внимание на фактический результат вашей работы в образовании.

- Обратить внимание на важность предмета изо.
- Обратить особое внимание на учителей, их финансовое положение, физическое и моральное состояние.
- Одумайтесь!!!!
- Освободить учителя от бумажной волокиты!
Повысить заработную плату!!!
- Оставить в неприкосновенности классическую систему образования в России. Убрать коммерческий подход в финансировании образования (подушевое финансирование – петля на шее!) Повысить престиж труда преподавателя и установить достойную заработную плату!
Освободить педагога от неимоверного количества бумаг, которые он должен систематически заполнять!
- Ответственности за детей и за страну или хотя бы здравого смысла настоящих профессионалов.
- Отнестись серьёзно к проблемам образовательных учреждений. Повысить зарплату преподавателям.
- Очень много (слишком) бумажной работы: отчёты, анализы, планы. Учитель не успевает оформлять бумажки, вместо, того чтобы уделить время ученику! Хотя при этом люди хотят работать! Исполняют всё, принимают всё новое. Много глупой профилактической работы, например по наркомании, которая часто не соответствует возрасту, а отчёт нужно сдать.
- Очень хотелось бы, чтобы с реформой к нам пришли и зарплаты европейского уровня, и соответствующее отношение, и социальный статус!
- Очень хочется, чтобы наше государство уделяло повышенное внимание образованию и повысило зарплаты учителям и преподавателям.
- Перемены в образовании необходимы, однако корпоративное противодействие этим переменам чрез-

вычайно сильно. Надо постараться выстоять под давлением корпоративного мнения, удержать этот курс, и всё-таки вернуть нашему образованию статус лучшего в мире.

– Пересмотреть положение об аттестации учителей – за такую зарплату такие требования! Ужасно! Увеличить количество часов по некоторым предметам. Невозможно подготовить качественно учащихся к ЕГЭ за 1-2 часа.

– Пересмотреть содержание заданий ЕГЭ по русскому языку. Не сокращать количество часов по русскому языку в среднем и старшем звене. Усовершенствовать учебники по литературе в 9-11 классах.

– Переходить от теории к практике. От законов и закономерностей до решения практических задач современной школы.

– Платить по-человечески, коррупцию ломать.

– Повернуться к людям лицом! (к учителям и всем-всем!)

– Повернуться лицом к педагогам всей страны! Сделать профессию учителя уважаемой, достойной!

– Повысить заработную плату преподавателям.

– Повысить заработную плату учителям на 100%. Поднять престиж профессии, прекратить с экрана телевизора унижать, оскорблять, оплёвывать учителей.

– Повысить заработную плату учителям средних школ, преподавателям ссузов, вузов.

– Повысить заработную плату учителям, чтобы был хоть какой-то положительный стимул жить дальше и воспитывать своих детей

– Повысить заработную плату!!!

– Повысить материально-техническое оснащение технического процесса.

- Повысить оплату труда; отменить ЕГЭ; улучшить материально-техническую оснащённость учебного процесса.
- Повысить престиж педагогов.
- Повысить престиж профессии учителя.
- Повысить престиж профессии, заработная плата должна быть повышена.
- Повысить престижность учительской профессии.
- Повысить уважение к профессии педагогов через уважение к материальному вознаграждению за его труд государственной значимости.
- Повысить уровень заработной платы, сократить период обучения в магистратуре.
- Повысить уровень образования молодых учителей.
- Подать в отставку.
- Подать всем заявление об уходе с руководящих должностей по собственному желанию.
- Поднять престиж образования. Производить достойную оплату за труд. Увеличить финансирование оснащённости учебного процесса.
- Пожелаю министру научиться анализировать ситуацию, чтобы он мог понять, какой вред он наносит, разрушая самое лучшее образование в мире.
- Позаботиться в первую очередь о здоровье учащихся и учителей, создать нормальные условия для работы.
- Поменьше бумаг. Дать возможность работать по плану учреждения, а не выполнять поручения департаментов и министерств.
- Поменьше смотреть на Запад, а если берём их системы, то нужно создавать и их условия!

– Понятие «образованный человек» не изменило своего значения. Умение угадывать правильные варианты в тестах, описывать ситуацию – одна из составляющих образованности. Очень жаль, что эта составляющая стала доминировать в нашем образовании и учителя вынуждены заниматься не образованием детей, а подготовкой к тестированию. А хочется быть учителем, ведущим ребёнка дорогой к образованности.

– Постараться сохранить и возродить всё лучшее, что существовало в российском образовании. Сократить количество проверок, отчётов и ненужных бумаг. Обратит внимание на возрождение статуса российского учителя. Дать больше самостоятельности школе и учителю в выборе учебных программ и УМК.

– Почему дети чиновников получают образование за рубежом?

– Правильно подбирать кадры в министерство.

– Предложить учащимся выбор формы государственной итоговой аттестации.

– Предоставить учащимся выбор формы государственной итоговой аттестации.

– При проведении реформ быть последовательным и не отрицать то лучшее, что было в российской школе, а использовать комбинированные варианты.

– Приведите во взаимное соответствие образовательные стандарты, КИМы и ЕГЭ.

– Принимать решения, исходя из опыта педагогов, которые непосредственно работают в школе.

– Приоритетными должны быть русский, математика, литература, а не ОБЖ и физкультура.

– Провалившаяся реформа школы 1984 года имеет один поучительный урок: реформировать образование и не реформировать общество практически невозможно.

У руководства образованием должны быть не случайные люди (как сейчас), а профессионалы.

– Провести материальное стимулирование для привлечения молодых учителей.

– Проводить реформы в соответствии с реалиями жизни и потребностями государства. Строго следить за выполнением этих реформ. Способствовать улучшению материального состояния педагогов.

– Работать над улучшением материального состояния школы, технического оснащения, повышения престижа профессии учителя.

– Резкие реформы в образовании пугают. Настораживает статистика. Качество образования по сравнению с другими странами мира сравнительно низко. «За державу обидно».

– Реформой образования должны заниматься компетентные специалисты, а не дилетанты, которые видят школы, колледжи, вузы из окна автомобиля.

– Руководители школ не всегда объективно подходят к оценке работы учителя. Надо меньше загружать учителя различными отчётами, справками.

– Руководителям Минобра уйти в отставку.

– Руководителям российского образования советоваться с учителями-практиками и проводить эксперименты точно, а не массово.

– Руководство Минобразования РФ в отставку! Даёшь финансовое обеспечение МТБ школ регионов! Образование глубинке! Учитывать при разработке программ национально-территориальные особенности.

– Руководство страны и образования должно понимать, что каждое принимаемое ими решение скажется на качестве поколений, а значит и общества в целом.

– Сделать всё для поднятия престижа педагога. Дать возможность творчества. Возможность должна

измеряться достижениями студентов, а не томами бумаг.

– Сделать достойную зарплату педагогам.

– Сделать заработную плату пропорционально зависимой от результатов работы и знаний выпускников, а не по усмотрению администрации. Поднять престиж работы и заинтересованность преподавателя. Повысить взаимодействие между учебным заведением и предприятиями региона, города. Обновить учебно-материальную базу учебных заведений.

– Система образования в нашей стране оттачивалась десятилетиями, мы делали ошибки и исправляли их, и участвовали в этом процессе сотни учёных. И если теперь кучка людей, далёких от образования, пытается коренным образом изменить систему, то ничего хорошего из этого не выйдет.

– Складывается впечатление, что руководители российского образования очень далеки от школьных реалий. Учебный процесс уходит на второй план, а его место занимает зарабатывание очередной компетенции для портфолио. Огромный объём отчетных бумаг не позволяет уделять достаточно времени на творческий подход к организации уроков.

– Сменить министра образования и науки РФ.

– Советовала бы руководителям Министерства образования самим попробовать реализовать их стандарты в настоящих образовательных учреждениях в регионах.

– Созидать, а не разрушать!

– Сохранять возможность получения бесплатного образования. Хорошо финансировать систему образования. Осторожно проводить реформы и ценить лучшие достижения психологии и педагогики, правильно использовать их в выстраивании образовательной среды.

Учитывать интересы народа, а не представителей отдельных сословий.

– Способствовать поставке в школы современного оборудования, высшее образование должно быть ближе к практике.

– Спуститесь на землю и реально оцените ситуацию в школах!!!

– Стимулировать учителя.

– «Страшно далеки они от народа».

– Строить систему образования не по образцу Европы и США, а с учётом социально-экономического и политического состояния в стране, активнее выявлять одарённых детей в провинции и оказывать им всяческую помощь для реализации их одарённости, смелее внедрять в систему образования и воспитания историю и нравственные ценности, Православие, повысить статус педагога как в моральном, так и в материальном аспекте.

– Считаю, что сложившаяся раньше система народного образования была хороша. Введение профильного обучения – это плюс. Уменьшение часов на русский язык, литературу, математику было большой ошибкой!!! При этом введение ЕГЭ, с одной стороны, хороший шаг, но с другой стороны, все предметы должны быть выборными. Иначе зачем тогда введение профильного обучения!?

– У педагога обязательно должны оставаться силы, творческий потенциал и душевные возможности для работы с детьми. Нельзя переходить на бумажно-отчётные методы работы в процессе образования. Квалифицированный педагог всегда будет хотеть работать в образовании, если не заваливать его не всегда целесообразными бумагами.

– Увеличение зарплаты, иные методы стимуляции педагогов.

– Увеличить финансирование образования.

- *Удачи!*
- *Уделять больше внимания молодым педагогам, давать им возможность реализовывать себя и поддерживать материально.*
- *Ужас!*
- *Уйти в отставку по собственному желанию за развал российского образования, и это даже слишком мягко сказано! Все чиновники от образования – это агенты влияния, которые под воздействием внешних сил целенаправленно и безнаказанно всё разрушили, а это измена Родине.*
- *Улучшить оснащённость учебного процесса, повысить зарплату, изменить политику министерства образования по отношению к учителю.*
- *Улучшить условия быта в интернатных учреждениях. Профессия воспитателя не считается престижной, их не включают в рамки конкурсов по образовательному кругу.*
- *Ума и порядочности!*
- *Уменьшить нагрузку на учителей, подняв ставку, чтобы учитель работал с интересом, без надрыва.*
- *Уровень и качество образования зависит не от «активности» Министерства образования, а от условий, организации работы учителя и преподавателя.*
- *Утеряны мощные традиции в Российском образовании. Школа и вузы вынуждены любыми путями добывать материальные средства. Отсюда искаженная мотивация учащихся и педагогов, коррупция на всех ступенях образования. Введение экзаменационного компьютерного тестирования по многим дисциплинам (философия; математика и др.) в вузах можно квалифицировать как уничтожение содержания дисциплин и целенаправленное разложение образования.*

- *Хватить перестраивать, нужно работать на качество.*
- *Хотелось бы, чтобы зарплата преподавателя вуза хоть как-то зависела от его стажа.*
- *Хотелось, чтобы за цифрами и статистикой и Минобразования, и непосредственное руководство видели бы реальные проблемы живых людей.*
- *Чтобы возвели преподавателей на такую ступень, как в советские времена или как на Западе.*
- *Чтобы престиж учителей был на высоком уровне, как и раньше.*
- *Я хочу пожелать всем работникам образования иметь достойную зарплату и достойную школу.*
- *Ясности целей, последовательности действий в работе с педагогами по поводу инноваций.*

Можно видеть, что свободные ответы полностью подтверждают общую статистику мнений, полученную при анализе других вопросов. В этих свободных ответах наших респондентов содержится настоятельный запрос всего педагогического сообщества руководству системой образования. Суть этого запроса проста и сводится к необходимости решения четырёх «кричащих» проблем:

- *связанные друг с другом проблемы падения престижа профессии педагога и низкой заработной платы (по мере движения к «конкурентоспособному и эффективному» образованию педагогические профессии приобретают отчётливые признаки «лузерства», когда зарплата заслуженного учителя или профессора обрекает его и его семью на полуголодное нищенское существование);*
- *проблема «бумажного вала», захлёстывающего школу и фактически лишаящего учителей времени на полноценную работу с детьми;*

– проблема *компетентности чиновников* от образования (педагоги хорошо чувствуют, что те, кто сегодня управляет образованием в массе своей плохо понимают его специфику, будучи бесконечно далёкими от реалий школьной и вузовской жизни; как результат, то, что хорошо выглядит в лозунгах и отчётах, зачастую плохо совмещается с *сутью* образования без разрушения этой *сути*);

– проблема *утраты лучшего из опыта отечественного образования* (огромный потенциал советского образования, позволивший нищей безграмотной стране (1920-е гг.) превратиться в мощнейшую научную и промышленную державу (к 1940-ым), завоевать первенство в космосе и занимать 30% мирового рынка высокотехнологичной продукции (против 1,5% у РФ) сегодня безжалостно уничтожается под лозунгами «модернизации» и «реформирования»).

От того, услышит власть этот запрос, сможет ли она увидеть эти проблемы и хотя бы начать двигаться в сторону их решения, зависит и будущее российского образования, и, в конечном счёте, будущее самой России.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Абанкина Т.В.* Развитие сети общеобразовательных учреждений в регионах: результаты реализации приоритетного национального проекта «Образование» в 2007-2008 гг. // Вопросы образования. 2009. № 2. С. 5-17.
2. *Бауман З.* Индивидуализированное общество. М.: Логос, 2002.
3. *Бодрийяр Ж.* Система вещей. М.: Рудомино, 1995; *Бодрийяр Ж.* Символический обмен и смерть. М.: Добросвет. 2000.
4. *Вифлеемский А.Б.* Станет ли нормативно-подушевое финансирование эффективным механизмом? // Первое сентября. 2008. № 5.
5. *Гейзенберг В.* Шаги за горизонт. М.: Прогресс, 1987.
6. *Де Грааф Дж., Ванн Д., Нэйлор Т.* Потреблятьство: болезнь, угрожающая миру / Пер. с англ. М.: Ультра. Культура, 2003.
7. *Днепров Э.Д.* Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки. М.: Мариос, 2011.
8. *Дракер П.* Посткапиталистическое общество // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология / Под ред. В.И. Иноземцева М.: Academia, 1990. С. 67-100.
9. *Ильин И.П.* Постмодернизм от истоков до конца столетия. Эволюция научного мифа. М.: Интрада, 1998; История теоретической социологии. В 4-х т. Т. 4. / Отв. ред. и сост. Ю.Н. Давыдов. М.: Канон+, ОИ «Реабилитация», 2002.
10. *Льюис К.С.* Просто христианство. М.: Fazenda, Дом надежды, 2003.
11. На пути к преступлению: девиантное поведение подростков и риски взросления в современной России: опыт социологического анализа. Коллективная моногра-

фия / Под общ. ред. М.Е. Поздняковой, Т.А. Хагурова. М., Краснодар: ИС РАН, 2012.

12. Назаретян А.П. Цивилизационные кризисы в контексте Универсальной истории. Синергетика, психология, футурология. М.: ПЕР СЭ. 2001.

13. Остапенко А. ...И всё это вместе взятое называется «модернизация» // Первое сентября. 2010. № 18. С. 2.

14. Остапенко А. Хагуров Т. Скука и суета как симптомы эпохи безвременья и потребительства // Народное образование. 2009. № 2. С. 255-263.

15. Остапенко А. Школьная оценка: как сделать её достоверной, отражающей усилия ученика? // Сельская школа. 2006. № 3. С. 73-81.

16. Остапенко А.А. Воспитание небытием // Воспитательная работа в школе. 2010. № 7. С. 5-6.

17. Остапенко А.А. Может ли школьная оценка быть справедливой? // Народное образование. 2006. № 1. С. 125-131.

18. Остапенко А.А. Силы и время учителя – в мирных целях! // Педагогическая техника. 2008. № 5. С. 5-11.

19. Остапенко А.А. Школьная оценка: основы моделирования // Педагогический вестник Кубани. 2004. № 1. С. 13-16.

20. Остапенко А.А., Хагуров Т.А. Человек исчезающий. Исторические предпосылки и суть антропологического кризиса современного образования. Монография. Краснодар: КубГУ, 2012.

21. Остапенко А.А., Хагуров Т.А. Недомыслие или заказ? Министерство ликвидации образования и науки действует // Своими именами. Газета борьбы общественных идей. 2012. № 48 (116). 27 ноября. С. 1.

22. Остапенко А.А., Хагуров Т.А. Образовательные инновации и реформы глазами учителей и преподавателей: краткий обзор социологического исследования //

Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 4. С. 221-226.

23. *Остапенко А.А., Шувалов А.В.* Антропологическая лестница образовательных целей: от законничества через благодатность ко спасению // Живая вода: научный альманах. Вып. 1. Калуга: Калужск. гос. ин-т модернизации образования, 2012. С. 63-75.

24. Отчёт правительства РФ о результатах работы в 2012 г. Полный текст // <http://www.regnum.ru/news/polit/1649783.html>.

25. *Покровский Н.Е.* О совершенствовании преподавания теоретико-социологических дисциплин // Социологические исследования. 2005. № 10. С. 69-76.

26. *Скирбекк Г., Гилье Н.* История философии. Уч. пособие. М.: Владос, 2001. С. 65, 76-78.

27. *Соколова В.* Серые кардиналы образования. Кто стоит за «реформами» по ликвидации всеобщей грамотности в стране // Совершенно секретно. 2011. № 4. <http://www.flb.ru/info/48680.html>.

28. *Тоффлер Э.* Футурошок. СПб.: Лань, 1997.

29. *Тоффлер Э.* Третья волна. М.: АСТ, 2002.

30. *Хагуров Т.А.* Высшее образование между служением и услугой // Высшее образование в России. 2011. № 4. С. 47-57.

31. *Хагуров Т.А.* Кризис модерна и образование // Россия реформирующаяся: Ежегодник Института социологии Российской академии наук. Вып. 9. М.: Новый Хронограф, 2011. С. 221-243.

32. *Хагуров Т.А.* Образование в реформирующемся обществе: проблема оценки качества // Россия реформирующаяся. Ежегодник Института социологии Российской академии наук – 2010. Вып. 9. М.: Новый Хронограф, 2010. С. 258-274.

33. *Хагуров Т.А., Остапенко А.А.* Человек исчезающий: исторические предпосылки и суть дегуманизации

образования // Народное образование. 2011. № 7. С. 46-54.

34. Хагуров Т.А., Остапенко А.А. Что мы теряем, превращая высшее образование в подготовку и услугу? // Образовательные технологии. 2011. № 4. С. 26-29.

35. Хомски Н. Приватизация образования – подрыв солидарности // Скепсис. 2005. № 3-4. http://scepsis.ru/library/id_380.html.

36. A Nation at Risk. National Commission on Excellence in Education. Washington: D.C., 1983.

37. Bloom A. The Closing of the American Mind. N.Y., 1987.

ХАГУРОВ ТЕМЫР АЙТЕЧЕВИЧ
ОСТАПЕНКО АНДРЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ

**РЕФОРМА ОБРАЗОВАНИЯ
ГЛАЗАМИ УЧИТЕЛЕЙ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ:
ОПЫТ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

Научное издание

Публикуется в авторской редакции

Вёрстка А. Остапенко
Макет обложки С. Гавриленко

Издательство «Парабеллум»
(ИП Дмитрий Аринин)
www.parbook.ru
parabook@bk.ru
Тел. +7(905)4011602

Подписано в печать 26.06.13
Формат: 60x90 1\16. Бумага офсетная.
Печать цифровая. Гарнитура «Cambria»
Усл. печ. л. 6,69 Тираж 500 экз.

Отпечатано с готового оригинал-макета
в издательско-полиграфическом центре КубГУ
350040, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149.