

Бермус А.Г., доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Ростовского государственного педагогического университета

К ПАРАДИГМЕ МОДЕРНИЗАЦИИ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ*

Одним из источников российского национально-государственного суверенитета была и остается сфера науки и образования. На протяжении последних трех столетий, начиная со времени Петровских реформ, именно достижения в этих сферах оказывались важнейшим ресурсом модернизации страны, до некоторой степени компенсировали социальное и технологическое отставание, обеспечивали международное признание России в качестве самостоятельной и самоценной цивилизационной модели. Не приходится сомневаться, что любое существенное изменение статуса отечественной науки и образования неминуемо сказывается не только на самих научных или образовательных институтах, но, в меньшей степени, и на российской государственности и культуре.

В то же время история науки и образования в России в последние десятилетия являет собой драматическое переплетение самых противоречивых тенденций. Нет сомнения, советская наука, равно как и средняя и высшая школа, имели значительные достижения. Здесь не только общеизвестные факты запуска первого искусственного спутника Земли, первого космонавта или лозунг «СССР – самая читающая страна», но и менее яркие, но не менее значимые факты создания в течение нескольких десятилетий XX века социальной и культурной инфраструктуры индустриального общества. Нельзя не отметить и обратной стороны этого процесса: его ценой оказалась тотальная идеологизация культуры и практически полное истощение культурного наследия дореволюционной России, формирование огромного социального слоя, позднее получившего уничижительное прозвище «образованщины» (А.И.Солженицын), снижение авторитета научной и образовательной деятельности.

Эти фундаментальные противоречия проявлялись в течение 60-х – 80-х годов в виде некоторых частных, как тогда представлялось, проблем: диспропорциями между количеством выпускников вузов и потребностями рынка труда, снижением количества «читающих» школьников и прогрессирующим снижением показателей образованности общества, формализацией и бюрократизацией научной деятельности. Предпринимаемые в этой связи меры основывались на вполне очевидной, но столь же ошибочной логике: каждая из этих проблем рассматривалась как *локальный недостаток*, обусловленный дефектами местного руководства или недостаточной квалификацией работников. Соответственно, основными методами преодоления этих проблем и диспропорций становятся:

*Статья написана при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (Грант №05 – 06 – 06036а «Гуманитарная методология модернизации российского образования»)

– укрепление руководства (реально, замена управленческих кадров);

– принятие адресных решений по совершенствованию материально-технического обеспечения наиболее важных объектов;

– повышение квалификации всех работников.

Эта логика, в общем и целом, задает контуры той управленческой культуры, которая формируется в непродуцированной сфере СССР в последние годы его существования. Происходят:

– усиление борьбы за власть между возникающими в системе управления наукой и образованием неформальными группами и объединениями;

– распространение практики перманентных «обновлений структуры» и «реорганизаций»;

– резкая дифференциация научных и образовательных учреждений по доступу к государственным ресурсам и принимаемым решениям;

– перманентное повышение квалификации и статуса всех работников образования и науки в отрыве от реальных проблем научной и образовательной практики кризисного советского социума.

На этом фоне рубеж 80-х и 90-х годов представляет собой своеобразный итог развития перечисленных выше тенденций: происходят практически одномоментные экономический коллапс и разрушение политико-государственной системы СССР, что и обуславливает глубочайший кризис научной и образовательной сфер на протяжении последующих полутора десятилетий. Одновременно в отечественную науку и образование внедряется совершенно иная культурная парадигма, которую с определенной степенью условности можно определить как «субъектно-центрированную» (в противовес характерной для советского периода «политико-идеологической»). Отличительными чертами этой парадигмы становятся:

– суверенизация, понимаемая как приобретение каждым актуально присутствующим в политико-экономическом пространстве субъектом всей полноты власти над подконтрольными ему людскими и материальными ресурсами;

– переход от скрытых форм конкуренции и аппаратного противостояния – к открытой

публичной конфронтации между сложившимися и складывающимися политико-экономическими группировками;

– разрыв традиционных для советской системы подготовки кадров связей между научными, производственными и образовательными учреждениями; выведение науки и образования как малопривлекательных в экономическом отношении сфер за скобки стратегических приоритетов государственной политики (так называемые *регионализация, муниципализация, деидеологизация и коммерциализация образования*);

– своеобразное «ценностное размыкание» научно-образовательного пространства России: признание научных и образовательных институтов оказывается напрямую связанным с приобретением ими международного статуса, участием в международной системе подготовки кадров или научного партнерства.

Несмотря на то, что ряд результатов политико-экономических реформ 90-х годов для сфер образования и науки имел вполне позитивный смысл (расширение международных контактов, приобретение экономической самостоятельности, институциональное развитие отдельных научно-образовательных комплексов), общие последствия были крайне разочаровывающими. Утратив былой статус в политико-идеологической системе Советского Союза, научно-образовательная сфера оказалась перед необходимостью радикального сокращения до уровня, когда научные и образовательные учреждения обеспечивали бы *без излишков* воспроизводство экономически эффективных научных знаний и кадров.

Таким образом, к началу XXI века российская наука и образование оказались в точке пересечения нескольких противоположных по направлению и смыслу тенденций и соответствующих каждой из этих тенденций политических логик, что, в конечном счете, обуславливает длительную стагнацию в этих сферах. Кратко обрисует основные предъявляемые логики и стоящие за ними тенденции:

1) *«Логика депопуляции»*. Исходной точкой развертывания этой логики являются объективные данные о непрерывном ухудшении количественных и качественных показателей российского общества на протяжении

последних полутора десятилетий. Основными проявлениями этого становится и сокращение (как абсолютное, так и относительное) численности населения, показателей продолжительности жизни и объективных показателей его образованности, деградация массовых наукоемких производств. Соответственно происходит фактическая утрата потребности в воспроизводстве квалифицированных научных и производственных кадров, что и приводит к двум равно непродуктивным выводам. Либо речь идет о необходимости сохранять формы традиционной научной и образовательной культуры в качестве «последних бастионов культуры», либо — о необходимости скорейшего закрытия и перепрофилирования большинства научно-образовательных институтов, концентрации ресурсов на более актуальных направлениях экономической и социальной политики.

2) *«Логика глобальной конкуренции»*. Отправной точкой этой логики рассуждений является представление о России как одной из важнейших констант мировой истории, культуры и политики, испытывающей временные трудности, но обладающей огромным духовным, культурным и экономическим потенциалом. Реализация этой логики предполагает не только участие в более или менее симметричных формах сотрудничества с различными цивилизационными сообществами (Россия — США, Россия — Евросоюз, Россия — Китай и др.), но также ускоренную модернизацию всех сфер общественной жизни. Специфическими направлениями реализации этой логики в сфере науки и образования являются поддержка отечественных субъектов экономической, научной и образовательной деятельности на глобальном рынке, привлечение в российскую систему образования молодежи и студентов из «третьих стран», консолидацию всех интеллектуальных и политических сил, сочувствующих или осознающих свою связь с российской культурой.

3) *«Реформаторская логика»*. Начатые в 90-е годы реформы имели в качестве одной из важнейших задач максимальное освобождение государства от наиболее затратных функций, в первую очередь, по поддержанию быстро деградирующей инфраструктуры массового

образования и здравоохранения, доставшейся новой России в качестве наследства от СССР. В этой связи отдельными аспектами «реформаторской логики» в образовании становится не только свершившийся переход от государственного финансирования школы к муниципальному и частному учредительству и финансированию, но и предполагаемое преобразование *образовательных учреждений в организации, некоммерческие партнерства*, перманентное сокращение доли государственных бюджетных расходов на образование в относительном выражении и др.

4) *«Логика социокультурного развития»*. Традиционно российское образование и наука выполняли не только номинальную функцию — подготовку кадров или получение новых знаний о природе и обществе, но также множество других функций, преимущественно в социокультурной и национально-культурной сферах. Так, система общего среднего образования была и во многих случаях остается главным инструментом массовой социализации молодежи. Развитие системы высшего образования определялось не только сугубо утилитарными потребностями развития экономики, но и необходимостью решать весьма деликатные проблемы подготовки национальных кадров для системы управления в условиях многонационального государства. Наконец, сфера науки и научное сообщество на разных этапах развития российского государства выступали в роли инструмента социальной модернизации.

Таким образом, каждая из логик, базируясь на своем наборе ценностей и приоритетов, задает специфическое видение и сложившейся ситуации, и путей выхода из нее. Так, если «логика депопуляции» свидетельствует в пользу простого сокращения российской науки и образования до социально-востребованного уровня, «логика стратегической конкуренции» — в пользу максимальной интернационализации деятельности научных и образовательных учреждений, всемерного поддержания их нынешнего статуса, то «реформаторская логика» требует радикализации рыночных механизмов распределения ресурсов внутри страны.

Очевидно, что, проникая в принимаемые на государственном уровне решения, противоположные по смыслу и значению логики предопределяют внутренне противоречивый характер существующей научной и образовательной политики. Фактически каждый из актуальных вопросов современной научной и образовательной политики представляет собой поле противостояния сторонников различных точек зрения.

Мы не считаем необходимым углубляться в политологический анализ сложившегося многогранника сил, однако вполне очевидно, что каждая из логик представлена некоторым политико-экономическим субъектом, а действующая модель «сдержек и противовесов» имеет в качестве последствия не только стабильность отечественной образовательной системы, но и прогрессирующее снижение качества принимаемых решений. Так, уже в последние месяцы на уровне Министра образования и науки было официально заявлено, что обеспечение всех образовательных учреждений выходом в глобальные сети, заявленное в качестве цели «Федеральной программы развития образования» на 2001–2005 годы, будет реализовано только для половины общеобразовательных учреждений к 2008 году. Аналогичная ситуация возникла и в отношении перехода старшей школы на профильное обучение, и в связи с предполагаемым введением «предшкольного» обучения. Одновременно невозможность сформулировать государственную позицию в области реструктуризации сельских школ привела к решению передать этот вопрос в компетенцию территориальных органов управления образованием.

Очевидно, что причина неисполнения, затягивания и низкого качества исполнения принимаемых решений в области науки и образования находится не в личных особенностях чиновников разного ранга, а прежде всего в неадекватности используемых концептуальных средств модернизации отечественного образования – сложившейся цивилизационной ситуации.

Действительно, изначально идея модернизации связана с актуальной для завершившейся индустриальной эры моделью конкуренции

между коллективными иерархическими субъектами (государствами), каждый из которых формулирует собственную программу действий, аккумулируя на ключевых направлениях доступные ресурсы. Именно эта ситуация определяла категориальный и инструментальный аппарат проектирования:

– *цель* представляла собой концентрированное выражение того результата, к которому стремился субъект;

– *задачи* выражали собой предмет и направление деятельности отдельных уровней и компонентов единого субъекта;

– *планы* представляли собой согласованную во времени и в организационном отношении последовательность действий;

– *результаты* подлежали внутренней оценке, а их несоответствие целям вело к жестким «оргвыводам».

Однако начиная со второй половины XX века происходят существенные изменения глубинных («парадигмальных») оснований конкуренции как на глобальном, так и на локальных уровнях. Речь идет о ситуации, которая интерпретируется как «постмодерн» (Ж.-Ф. Лиотар), «постиндустриальное общество» (А. Белл), «третья волна» (О. Тоффлер) и др. Особую остроту начавшиеся трансформации приобретают в 90-е годы XX века (разрушение Советского Союза), и в начале XXI века (начало новой эры глобальной конкуренции).

В контексте анализируемых проблем наиболее актуальным для нас представляется выявление тех фундаментальных вызовов, которые связаны с этой эпохой и представляют собой непосредственные проблемы формирования научно-образовательной сферы России.

1. *Вызов глобализации (в том числе европеизации) научно-образовательной сферы.* Существовавшее в течение последних столетий российское научно-образовательное пространство как достаточно автономный культурный феномен практически в одночасье оказалось в состоянии прямой конкуренции с мировыми научно-образовательными системами, в первую очередь – американской и западноевропейской. Очевидно, что каждая из научно-образовательных традиций, формировавшаяся в контексте цивилизационного

развития, имеет достаточно специфический характер, что обуславливает высокие риски при попытках одномерного «присоединения» или «противостояния».

2. *Вызов внутренней неоднородности.* Одним из наиболее очевидных результатов начавшихся в 90-ые годы в России политико-экономических реформ является существенное расслоение в имущественном и правовом статусе между разными фрагментами культурного, научного и образовательного пространства. Соответственно, проведение любой целенаправленной политики оказывается под вопросом в силу крайней неоднородности и противоречивости интересов отдельных субъектов, вовлеченных в процесс принятия и исполнения решений. Именно поэтому мы можем говорить о необходимости формирования нового категориального и инструментального аппарата проектирования, обеспечивающего выявление, формализацию и согласование различных интересов, позиций и обеспечивающего консолидацию российского общества.

3. *Вызов износа социальной инфраструктуры.* Одна из наиболее сложных стратегических проблем любого процесса реформирования в современной России заключается в износе, отчасти приобретающем характер распада, всей социальной инфраструктуры, характерной для индустриального общества. Эта ситуация имела место во всех европейских странах, проходивших в послевоенные десятилетия свой путь по направлению к постиндустриальному обществу. Особенность российской ситуации определяется несколькими факторами, в частности:

– относительно поздним временем начала трансформаций (к концу 80-х годов, базовые инфраструктуры постиндустриального общества уже сложились в Западной Европе и США, в то время как в России они находились в зачаточном состоянии);

– глубокой эрозией, а в большинстве случаев – полным отсутствием форм культурной жизни, сохранившихся с доиндустриального периода развития и обеспечивающих в условиях кризиса индустриальной цивилизации культурную преемственность;

– крайней индивидуализацией поведения и сознания всех членов сообщества, фрагмен-

тацией и стихийным противостоянием на границах вновь возникающих социальных общностей, утратой национально-государственной идентичности на фоне взрывообразного нарастания сословных, националистических и групповых настроений.

4. *Вызов разрыва национально-государственной традиции,* сопровождающийся практически полным уходом государства из сферы идеологии и науки, практически кардинальной сменой в течение последних 15 лет союзников и приоритетов в международной политике, резким сокращением присутствия государства в области здравоохранения, образования, социальной защиты населения. В этих условиях любая реформаторская позиция вызывает недоверие, причиной которого стали неоднократные, на протяжении нескольких последних десятилетий, меры по одностороннему пересмотру взятых государством на себя обязательств (проблемы «дореформенных вкладов», очередей на получение жилплощади и соответствующей программы «Жилье – 2000» и др.).

В этой ситуации формулировка перспективной государственно-политической позиции в области реформирования отечественной науки и образования предполагает выработку новых принципов, которые не только разделялись большинством занятых в этой сфере граждан, но и обеспечивали бы общественную консолидацию, задавали пространство для порождения и реализации новых идей и концепций.

В числе таких принципов мы полагаем:

1. *Принцип поддержания национально-государственного суверенитета в научной и образовательной сферах.* В современных условиях научные и образовательные учреждения Российской Федерации на двусторонней и многосторонней основах участвуют в различных формах международного сотрудничества. Очевидно, что в связи с подписанием в 2003 году Декларации о присоединении России к Болонскому процессу, а также предполагаемым вхождением России в ВТО процессы интернационализации науки и образования получают дополнительный импульс. С другой стороны, очевидно, что большая часть российских учреждений образования и

науки окажется в крайне сложном, если не критическом положении в силу, прежде всего, несовершенства правовых оснований собственной деятельности. Так, на сегодняшний момент менее 10% российских вузов реализуют образовательные программы, имеющие международный сертификат качества. Соответственно, абсолютным приоритетом является включение научно-образовательной проблематики в качестве отдельного направления международной политики Российской Федерации на среднесрочную перспективу.

2. *Принцип взаимной ответственности государства и научно-образовательной сферы.* Государство и научно-образовательное сообщество современной России испытывают необходимость в определении взаимных интересов, сфер ответственности и одновременно конструирования консолидированной стратегии развития. Существующая риторика по «поддержке науки и образования», «повышению денежных выплат» и др. является заведомо бесперспективной, поскольку утверждает научно-образовательную сферу в одномерном качестве «бюджетополучателя» со всеми вытекающими отсюда последствиями. Только формулировка взаимных интересов и потребностей как в среднесрочной, так и в долгосрочной перспективе может стать полноценной основой для изменения законодательства, развития материально-технической базы науки и образования, роста благосостояния ученых и учителей.

3. *Принцип институционального диалога.* Как уже было отмечено, любые «линейные» идеологические модели развития научной и образовательной сфер оказываются малоэффективными в силу участия существенно различающихся по интересам коллективных субъектов. Соответственно, более эффективным механизмом системной интеграции и развития сферы науки и образования могут стать не целевые программы, а задание государством приоритетных направлений научной и образовательной политики вместе с определением четких механизмов и моделей взаимодействия различных субъектов научной, образовательной деятельности и управления. Именно такая «инфраструктурная

политика» может стать эффективным средством институциональной модернизации.

4. *Принцип гетероструктурности модернизационных моделей.* Источником данного принципа является известный «закон биоразнообразия», определяющий зависимость устойчивости любой экологической системы от количества присутствующих в ней видов растений и животных. Соответственно, в ситуации ускоренного реформирования столь сложных и проблемных сфер, каковыми, несомненно, являются российская наука и образование, устойчивость их развития будет в значительной степени определяться наличием множества альтернативных моделей модернизации, каждая из которых будет задаваться своим набором факторов и ведущих тенденций. В этом контексте любые меры по унификации и стандартизации нормативов должны дополняться решениями по сохранению «институциональной неоднородности», и наоборот.

Приведенные принципы позволяют осуществить концептуальную критику, дополнение и корректировку ряда принятых в последнее время принципиальных решений в области реформирования науки и образования.

В качестве одного из безусловных приоритетов развития образовательной системы Российской Федерации выделяется повышение качества профессионального образования и связанный с этим переход на двухуровневое высшее образование по системе «бакалавр – магистр». При этом утверждается, что «по отдельным специальностям и направлениям подготовки сохраняется возможность непрерывного обучения по программам подготовки специалистов; перечень таких специальностей предлагается к утверждению Правительством Российской Федерации». Одновременно проблема развития современной системы непрерывного профессионального образования рассматривается уже в совершенно ином ключе – привлечения работодателей к разработке нового поколения стандартов, осуществлению общественной экспертизы качества профессионального образования, расширения практики профильной и предпрофессиональной подготовки в школе.

Очевидно, что в такой постановке каждое из направлений реформы остается изолированным, и конечная эффективность и целесообразность принимаемых решений оказывается под вопросом. В логике заявленных принципов здесь должны актуализироваться прежде всего инструменты международной образовательной политики и институционального диалога.

Действительно, переход на практически не имеющую исторических корней в отечественной истории двухуровневую систему подготовки «бакалавр — магистр» определяется требованиями Болонского процесса и может быть осмыслен только при условии приведения всего комплекса нормативных документов в соответствие с европейскими требованиями и последующей международной сертификацией образовательных программ. Очевидно, что существует ряд образовательных программ, международная сертификация которых не является обязательной или желательной (например, подготовка по военным специальностям). В этих условиях речь должна идти об определении *принципов перехода* на двухуровневую систему подготовки.

С другой стороны, переход должен быть четко увязан с приведением в соответствие стандартов среднего специального образования и стандартов подготовки бакалавров. Общепринятая в западноевропейских странах практика состоит в том, что подготовка бакалавров соответствует среднему уровню профессиональной квалификации и обеспечивает выпускнику возможность работать в качестве техника, лаборанта, младшего учителя, т.е. на должностях, традиционно обеспечиваемых кадрами со средним специальным образованием. Напомним в этой связи, что среднее специальное образование как автономная система в большинстве европейских государств отсутствует.

Если же переход на двухуровневую систему осуществляется вне связи с достижением признания между дипломами о среднем специальном образовании и дипломами бакалавра вместе со всем комплексом документов, касающихся тарификации, преемственности образовательных программ и т.д., то введение двухуровневой системы приводит

к снижению качественных показателей российского образования. В частности, произойдут увеличение общей продолжительности профессионального образования, снижение академической мобильности студентов, усложнение системы управления образованием без каких-либо адекватных компенсаций.

Другую совокупность проблем образует сочетание установок на *обеспечение доступности* общего образования, *реструктуризацию сети сельских школ* и переход на *принципы подушевого финансирования* в условиях демографического спада. Основной мерой по обеспечению доступности качественного образования согласно положениям Федеральной целевой программы развития образования будет введение дошкольного образования, профильного обучения, создание «Общенациональной системы оценки качества образования» (ОСОКО) и системы непрерывного образования. Вполне очевидно, что каждая из предполагающихся мер, равно как и их совокупность, могут иметь самый непредсказуемый эффект на реальную доступность образования. Так, нормативы подушевого финансирования могут сыграть как позитивную роль (в частности, для больших городских школ), так и сделать существование школы невозможным (особенно для малокомплектных сельских школ).

Аналогичные проблемы возникают в связи с внедрением профильного обучения. Существующая на имущественном и управленческом уровнях дифференциация общего среднего и высшего образования, фактическая ликвидация любых возможностей досрочного или приоритетного поступления в вуз для учащихся профильных классов (в том числе по результатам конкурса творческих работ) делают профильное обучение изолированным и неэффективным элементом модернизации.

Ключевым моментом всех модернизационных мероприятий в данной сфере должна была бы стать формулировка приоритетов государственной образовательной политики в области качества образования. Именно в этом документе должны быть четко определены:

- концепции доступности, непрерывности, эффективности образования;

— основные критерии качества образования как для городской, так и для сельской школы;

— нормативы подушевого финансирования в зависимости от статуса территории (регион-донор или дотационный регион) и иных условий образовательной деятельности.

Без определения этих концептуальных оснований государственной научной и образовательной политики риск принятия неэффективных, а зачастую просто коррупционных решений многократно возрастает.

Наконец, существует ряд концептуальных недостатков Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы, заставляющих сомневаться в выполнимости ее основных параметров и достижении поставленных целей. Речь идет прежде всего о временном графике выполнения программы, включающем три этапа:

— первый этап (2006–2007 гг.), предусматривающий разработку моделей развития образования *по отдельным направлениям*, а также их *экспериментальную апробацию*;

— второй этап (2008–2009 гг.), на котором приоритет сохраняется за *«мероприятиями, обеспечивающими создание условий для реализации эффективных моделей, разработанных в рамках первого этапа»*;

— третий этап (2010 г.), на котором реализуются *мероприятия по распространению и внедрению результатов предшествующих этапов*.

При этом отсутствуют два ключевых момента, обеспечивающих успех или неуспех

программы. Во-первых, *системный анализ предшествующих пяти лет реализации «Федеральной программы развития образования» и «Концепции модернизации российского образования до 2010 года»*, а во-вторых, *формирование принципов государственной политики в сфере науки и образования*, предполагающее законодательное закрепление приоритетов во взаимодействии государства и научно-образовательной сферы.

В целом же необходимо отметить, что важнейшим условием успешности процессов модернизации и реформирования отечественного образования и науки является понимание их *сферного* характера, означающее ряд фундаментальных констатаций:

— признание *собственной логики развития* этих сфер, возникающей на пересечении внешних (как глобальных, так и государственных) и внутренних тенденций и перспектив;

— наличие *неупрощаемого множества* моделей, концепций и парадигм научной и образовательной деятельности, а также моделей их модернизации;

— приоритетность задач гибкого *«моделирования»* деятельности образовательных и научных учреждений перед задачами прямого администрирования и контроля;

— поддержание *активного институционального диалога* между институтами научной, образовательной сферы и иными компонентами современной гуманитарной реальности.

РЕЗЮМЕ

Рассматривается проблема модернизации научно-образовательной сферы, в частности, повышение качества профессионального образования и связанный с этим переход на двухуровневое высшее образование по системе «бакалавр — магистр с привлечением работодателей к разработке нового поколения стандартов, осуществлением общественной экспертизы качества профессионального образования, расширением практики профильной и предпрофессиональной подготовки в школе. Автор приходит к выводу, что ключевым моментом всех модернизационных мероприятий в этой сфере должна стать формулировка приоритетов государственной образовательной политики в области качества образования.

SUMMARY

The problem of modernizing the scientific and educational sphere is analyzed. Particular attention is paid to the increase in quality of professional education and the transition towards two level (Bachelor's and Master's) higher education system connected with it. This system also includes attracting employers to developing the new generation of standards, realizing the social expertise of the quality of professional education, broadening the practice of field and pre-professional training in schools. The author comes to a conclusion that the key element of all the modernization activities in this field should become the formulation of priorities of state educational policy in the field of the quality of education.